

SCRIPTUM

Creative Writing Research Journal vol 3, 1/2016

Lucian Georgescu: ON “SYNOPSIS” • 4

Orhan Kicpak: THE RETURN OF THE FANZINE • 10

Kaisa Suvanto: INSPIRING IMAGERY: AN INTRODUCTION TO
EVOKING VIVID MENTAL IMAGERY IN CREATIVE WRITING • 17

Leena Karlsson: WRITE THE FEAR – AUTOBIOGRAPHICAL
WRITING AND (LANGUAGE) CLASSROOM ANXIETY • 32

Anne Mari Rautiainen: ONKO KIRJOITTAMISEN ILOLLE TILAA? • 60

Risto Niemi-Pynttäre: LUOVA KIRJOITTAMINEN JA
KIRJALLISUUSTEORIA • 86

Arviot:

Annika Naski: Jen Webb: *Researching Creative Writing* (2015). • 100

Maarit Nisu: Tina Welling: *Writing wild: Forming a Creative
Partnership with Nature* (2014). • 105

Mirka Korhola: Tapani Kilpeläinen: *Silmät ilman kasvoja. Kauhun
filosofia* (2015). • 110

AREAS OF SCRIPTUM CREATIVE WRITING STUDIES

ARTISTIC RESEARCH: authors researching their own art, art as research.

LITERARY THEORY: Studies on narratology, intertextuality, tropes and the figures of the text or metafiction. Theories related in creative writing.

MEDIA WRITING: Studies on film and multimedia and writing, manuscripts, adaptation of literature on multimedia, visual narrative, voice in narrative and poetry.

PEDAGOGY OF WRITING: Studies on teaching children and young in verbal art, writing in schools, free groups and internet forums, workshops of writing, master and novice, comments between authors.

POETICS; Studies on composing the text; the genres of prose, lyrics and drama, the style, experimental and methodical writing, programmed poetry, writing as philosophical asking.

POETRY THERAPY: Studies in writing and mourning, depression, mental health, individual therapy, healing narratives and metaphors, healing groups, writing and self care, web healing.

PROCESS OF WRITING: Studies on schemes and composing the text, skills and virtuosity of writing, creative process, different versions of the text, textual criticism, verbal choices, shadows of the story, online writing, improvisation, editing, co-operation and collaborative writing.

RHETORIC: Studies on expression and audience, reader, public spheres.

SOCIAL MEDIA: Studies on digital writing, visual rhetoric with writing, social publicity, networks between writers.

Submitted articles undergo a supportive review process and a referee process by two mentors. We welcome 400 word abstracts and proposals for reviews. The editorial board reserves the right to evaluate which articles will be published, based on the referee statements. Authors must confirm that the submitted manuscript has not been published previously or submitted for publication elsewhere. More information and instructions for authors by email: creativewritingstudies@jyu.fi

Lucian Georgescu

On "synopsis"

Off all the stages of a script development, the synopsis is the shortest text; at the same time, it is the most often used instrument in the writers' toolkit for the big and small screen, although it is less used for the latter. This concept is widely used throughout the entire literature, more or less "serious", academic writings or DIY-type ones that one can find everywhere in online or offline bookstores, in various texts, from journalistic approaches to essays and PhD theses. It seems one of those words that everyone is supposed to know, so much so that one is almost embarrassed to ask "what does it mean?"

A word with Greek origins – or course! – that has entered the language via Latin, this noun which, due to the alliteration of the consonant "s", sounds like a short hissing, means a great deal, or, better said, everything: "everything that can be seen in a brief look". It is, in itself, a word like a lesson in everything classicism is about: simplicity, concision, straight lines, net distinction, rigor, clarity. Everything that can be seen in a brief look – so simple and concise! In a single word, Greek synthesized that which we need so

many other words to say! *Synopsis* means the summary of a subject; that's the secret of Polichinelle – but what subject and how summarized?

The synopsis is the summary of the film subject in all its stages of existence – from the narrative premises of a future screenplay, the synthesis of one which is already written, in development or in the stage of review, rewriting or script doctoring, to the summary of a finalised screenplay in the pre-production stage, of a film in the “work in progress” or post-production net distinction or even finalized, before or after a critic or festival jury screening and finally, before a public screening.

So the first characteristic that one can notice is the versatile nature of the text called synopsis. It has various forms (although it has fewer formats – this dichotomy is explained below) in terms of shapes it takes, stylistics and even different structures, depending on

1. The context
2. The subject development stage that it represents in that moment
3. The reader(s) it is aimed at
4. Its purpose

In terms of purpose, the fundamental functions of a synopsis are

1. cognitive
2. persuasive

The *cognitive function* has to do the informative mission of the text – to present the plot, the essential points of the narrative scaffold, from the beginning to the end, but with-

out excessive details of the narrative arc between the two main points – the narrative premises and the resolution; the latter is not mandatory, depending on the context of the presentation.

On the other hand, *the persuasive function* has the role to tease, to raise the interest in a possible further development of the story. The text only partially unveils some details of the subject, creating suspense and teasing by omitting others. In other words, the two fundamental functions of the synopsis are paradoxically antagonistic, and the value and effectiveness of the text results from the interplay between them. Briefly, writing a synopsis is somehow like striptease – the writer decides what and how much to show, depending on the context, aim, reader, etc. It is obvious, for example, that the cognitive function will prevail when the text is written for a co-producer pitch, while a premier poster will focus on the persuasive function.

From a stylistic standpoint, the synopsis should be a simple – but not simplistic – text, clear and coherent, a summary of the subject, with no dialogue, with no narrative and descriptive details; it requires certain mastery in writing short texts. Even when the main purpose of the presentation is to raise interest, rhetorical questions are not recommended; of course, there may be exceptions, but generally, using this device points out to the author's lack of experience. Rhetorical formulae, be they questions or concluding assertions, are more appropriate for what is called the *log line* – the most contracted form of synopsis. The *log line* is a simple or a complex sentence that resumes the story in an inciting, even symbolic manner: “Whoever wins, we lose” (Alien vs. Predator); “Hamlet for furries”

(Lion King).

The synopsis format varies depending on the context, but in particular depending on the culture and on the region. The American synopsis is half-page, one page at most, while the European format can have up to three pages. Germans even have an extended synopsis format, which they have given the French name of *exposé*, which is actually an intermediate form between synopsis and *treatment*.

We recommend using the American format, the briefest possible; a well-written synopsis shows that the author knows the plot, and the theme very well, which is paramount to a coherent, organic development of the script. Last but not least, the format doesn't only concern the length of the text, but the manner of presenting it. Apart from being a written text, the synopsis can undergo an oral presentation - the famous verbal pitch, frequently mentioned in literature and not only - the scene in the beginning of Robert Altman's *The Player* is a good example.

To conclude, the synopsis is one of the most difficult tests of the film writer, one they get to take throughout their entire career. Writing a synopsis is perhaps equally difficult to writing the entire script, as the text has to contain, in a nutshell, the entire subject and the author's complete vision; it requires a certain economy of means, which, for some, can be a source of frustration, and for others - the measure of their talent.

LUCIAN GEORGESCU, *PhD*, is a Romanian director, screenwriter, film critic, professor, and novelist. Dr. Georgescu is Senior Lecturer in Screenwriting at the Romanian Theatre and Film University in Bucharest. As a filmmaker and critic, he has been active in the celebrated Romanian New Wave cinema movement.

FURTHER READINGS

Atchity, Kenneth and Wong, Chi-Li (2002): *Writing Treatments That Sell*, Holt Paperbacks, 2nd Edition, New York.

Chion, Michel (1985): *Écrire un scénario*, Cahiers du Cinéma/INA, Paris.

Edwards, Rona and Skerbelis, Monika (2009): *I Liked It. Didn't Love It*. 2nd Ed. Beverly Hills: Edwards Skerbelis (2009): Entertainment.

Halperin, Michael(2002): *Writing the Killer Treatment – selling your story without a script*, Michael Wiese Productions, CA.

Jackson, Kevin (ed.) (1990): *Schrader on Schrader & Other writings*, Faber & Faber, London.

Mackendrick, Alexander (2004): *On Filmmaking: An Introduction to the Craft of the Director*, edited by Paul Cronin, Faber & Faber, London.

Orhan Kipcak

The Return of the Fanzine

In the 1970s and 80s, the Fanzine was the first opportunity for now well-established authors and journalists to publish their texts. This function as a medium for ambitious but not-yet recognized writers has now been taken over by internet-based social media, which seemed to supersede the low-cost zines with a small print run. Thus it is all the more surprising to see the growing interest that especially young writers show in this old medium: The “fanzine” is being discussed in classes at art-colleges, degree theses in the shape of fanzines emerge, and final-year-projects of whole graduate classes claim to be fanzines (Spielmann et.al, 2003). This gives reason enough to deal with the question of what defines a fanzine and find the reasons for the fascination it currently evokes.

Historically, the fanzine was part of the American and British popular culture. It emerged in the 1960s as a publishing format that dealt mainly with rock music and from there, it spread to different subjects and deepened theoretically. The specific, very personal and actionist writing-style that was cultivated in the fanzines was further in contact

with some serious writing-styles of those years, such as the Beat Poets and the Gonzo-Journalism (Farmer, 2013).

Fanzines penetrated the German-speaking culture when music enthusiasts and exchange students got to know the English Fanzine-scene and started to imitate it. The main point hereby was, that fanzines are not produced as isolated text products, but as parts of music scenes in which it serves not only as an information platform, but also to indoctrinate its readers: Not only does a fanzine represent a music style, it represents a totalitarian concept of coolness, a lifestyle that can even grow to become a holistic *Lebenswelt*. (Teipel, 2001.)

For the fanzine in its purest form, there is no obligation for seriousness or objective truth – after all, there is a higher truth, which may live on thousands of fallacies. Here, prejudice counts as knowledge as well – as long as it proves or hints intimate expertise in the subject and for the common cause.

The Fanzine has hegemonic knowledge, and, what's more, it decides which knowledge is relevant. Thus some indispensable elements are: the allusions, the hermetic, the code – religious speaking patterns: Liturgy, preaching, canonisation, damnation. Then: name dropping – the name of the famous and the meaningful on the same level with the name of the unknown, to know what makes true knowledge.

No author is as egoistic and as dominant as the author of a fanzine: Their first assertion: I, I, I – then: We, we, we – finally (spat out): the others – the unknowing. The matter allows, or even demands rhetoric of presumptuousness. The insolent act forms peculiar language patterns, stylistic

extravagances, which are ultimately expressed in daily habits and dispositions: A lifestyle comes to life.

Anyone who has anything to do with fanzines – the writers as well as the readers – are closely connected to each other. This has mostly to do with the fanzine, but also with charismatic proceedings, with mythomanias and tribal rites. Many of these connections are made very directly: Fanzines are not only written, layouted and duplicated by their creators – they are also sold personally. Buying a fanzine is seen as a catalytic procedure – it is meant to initiate community and tie friendships for life.

Originally, fanzines are a youth medium for a young audience. They rarely survive the adolescence of their authors and readers. The marks they leave behind are often interesting. Two examples from Vienna of the 1980s will illustrate this.

“Der Gürtel” (“The Belt”), a fanzine with a legendary bad layout was mostly written by the Upper-Austrian Christian Schachinger. In it, Schachinger developed a particularly ironic and at the same time relaxed writing style that combined Austrian slang, comical exaggerations and unerring impishness into a plodding, virtuous mixture. Schachinger was then absorbed by the reputable daily press into the role of a culture editor: Nowadays, he is an established pop-journalist who has found many imitators of his humoristic, very specific Viennese style of music criticism (Der Standard, 2016)).

Another Viennese fanzine from the 1980s was the burlesque publication that went by the name “Die Amerikanische Krankenhauszeitung” (“The American Hospital Magazine”). It was a hectographically reduplicated text-im-

age-mess, made up of scrawled funny pictures and resourcefully written text deserts. It was the project of a northern German who immigrated to Austria and found fame under the name of Tex Rubinowitz. He is a threefold talent as a musician, illustrator and writer.

After only a few numbers, the “Krankenhauszeitung” disappeared. It left behind a legendary memory and weirdly-funny acrobatic narratives which in the following years and decades held a lasting influence on the German-speaking humour paradigm in broadcast and print media. The significance of this fanzine is widely accepted within the Viennese journalism and writing scene, and it has been confirmed by talks with different writers. There was no copy of “Die Amerikanische Krankenhauszeitung” available, not even from Rubinowitz himself. It seems that the fanzine now only exists as a legend. Rubinowitz’ laconic-surreal style as an illustrator is now being published in newspapers and magazines of the whole German-speaking area (In *Falter*, *Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung*, *Der Standard*, *Spiegel Online*, *Titanic*, *Kurier*, *Die Zeit*, etc.). He conceived comedy-shows (Rubinowitz, 2007) and web-portals (*Wir Höflichen Paparazzi*, 1999-2013). As a writer, he was awarded the Ingeborg Bachmann-Preis in 2014, the highest endowed literature prize in the German-speaking area.

Successful fanzines seem to be safe places, where talents can flex their fingers, where materials are being tested for their resilience. And even though it is claimed that fanzines are a “do or die” thing, failure is a well-calculated and not unwelcome option. In the world of engineers, there are laboratories for destructive material science, where new

constructions are being tested for their resilience. A similar role seems to be filled by fanzines for their creators, where they serve as stopovers of live-passions, or as springboards to an established career.

These examples seem to imply that the death of a fanzine is one of its most important purposes. However, this is not always the case. There are unswerving print-adventurers who, despite having an established arts career, continue to publish their fanzines for more than twenty years. The Viennese “art-inclined” monochrome-group for example, who started a fanzine of the same name in the 1990s, and whose transmedial art projects are represented at festivals all around the world (Monochrom, 2016), still indulges in the nostalgic luxury of producing a high-end-fanzine with several hundred pages, aesthetically conform to the early style, and sells the copies with noble covers as a bibliophile rarity – *noblesse oblige* (Monochrom, 2004).

Nevertheless are those fanzines, such as the college-project fanzine by the Swiss art college mentioned earlier, more a shadow of a fanzine than a fanzine in the strict sense of the word. These projects apparently want to profit from the anarchistic and experimental aura of old fanzines, from its own historical punk & wave-patina as well as its seemingly improvised, spontaneous attitude towards design from old times.

For young authors, on the other hand, the attractiveness of fanzines seems to be multi-layered and emotional: For a writer, the question of the effect his text does or does not have is of great importance. The fanzine often delivers an immediate feedback in which the combination of passion, style and community can be felt spontaneously. Further

the author of a fanzine enjoys quite a flattering, privileged position by his followers.

Another reason makes the fanzine interesting particularly to writers-to-be: The production of literature is embedded into a process of education. They have traditions of insights and move within a frame of knowledge, where most of the others can orientate themselves better than them, especially when they are still young. Differently than literature, a fanzine does not move within an obligatory educational canon. They have the chance to set their own game rules, and dance to their own tunes. This feeling of freedom is invaluable.

ORHAN KIPCAK *is head of the Media Design Majors (CMS Master / IND Bachelor Studies) at the FH-Joanneum, University of Applied Science, Graz, Austria. He also teaches "Media and Language Arts" at the Institut for Creative Writing of the University of Applied Arts, Vienna, Austria.*

BIBLIOGRAPHY

Der Standard (2016): <http://derstandard.at/2000008423786/Zieht-eure-Schuhe-aus-ihr-seid-frei> (3.2.2016)

Farmer, Frank (2013): *After the Public Turn Composition, Counterpublics, and the Citizen Bricoleur*. Logan: Utah State University Press, 2013; pg 29 ff (I thank Risto Niemi-Pynttari for the reference)

Monochrom – the Fanzine (2004); edition mono, *Monochrom*, Wien.

Monochrom (2016): <http://www.monochrom.at/> (8.9.2016).

Rubinowitz, Ted (2007): http://www.imdb.com/name/nm0748239/?ref_=ttfc_fc_wr5 (8.9.2016).

Spielmann Max, Andrea Iten, Anka Semmig, Julian Rieken (2003): *Jetzt Gemeinschaft! Es kann nur alle geben*. (Community now! There can only be everyone.) Verlag Hyperwerk, Basel, 26-3.

Teipel, Jürgen (2001): *Verschwende Deine Jugend. Ein Doku-Roman über den deutschen Punk und New Wave*. (Waste Your Youth. A documentary-novel about German Punk and New Wave) Suhrkamp, Frankfurt/Main.

Wir Höflichen Paparazzi (1999-2013) <http://www.hoeflichepaparazzi.de/> (8.9.2016)

Kaisa Suvanto

Inspiring Imagery

AN INTRODUCTION TO EVOKING VIVID MENTAL
IMAGERY IN CREATIVE WRITING

The power of mental images is revealed when a reader sees a film adaptation of his favorite novel. No, he might cry, the protagonist doesn't look like that. Some texts inspire so vivid imaginary that we pay attention to it, and some create imaginary that is so vague it runs by the reading experience almost unnoticed.

In this article I'll examine the role of mental images in creative writing. I'll try to answer the two following questions: do readers' styles of imagining differ, and how can writer evoke vivid mental images in the reader's mind? I will not go into the writer's cognition; that I'll leave to a later occasion. Instead, I'll focus on the reader's mind and explore the mind's means that can be used to inspire visualization.

First, I'll take a look at imagery and summarize its main aspects. Then, I'll study the ways in which images are related to verbal art and reading literature. I'll examine the different cognitive styles and suggest reasons why imagery is important in creative writing. To conclude, I'll use the former insights and leaning on Elaine Scarry's arguments,

see if there are some ways we can inspire imaginary in creative writing.

WHAT ARE MENTAL IMAGES?

Remember your favorite childhood song? How does your father or best friend look like? We use mental images to remember, think and dream. Images vary in vividness and handleability and from person to person. Some images are stronger and easier to picture and modify than others, and some people experience more mental images than others.

Cognitively speaking, visual mental images are perceptions without external visual stimuli. Rademaker and Pearson (2012) define mental imagery as “the retrieval of perceptual information from memory, and the subsequent examination of this information in the ‘mind’s eye.’” When we perceive, our mind creates internal representations of the perceived object. These representations are reactivated in imagining. Kosslyn (1980) compares mental images to images on a computer screen: mental images are created from information in long-term memory in the same way that computer generated images are constructed from data that is saved in files. Kosslyn calls mental images quasi-pictorial representations or surface representations, and the “screen”, on which the images are displayed, visual buffer. Images may include more information than can be maintained, because the visual buffer fatigues. (Kosslyn 1980, 89, 91, 286.) Images can also be manipulated and transformed. The moldability of mental images is an important aspect of cognition as it enables visual imagery to be used

as a tool to create new information. (Ganis 2013, 2–3.)

Experiencing mental images is usually depicted as seeing with mind's eye, hearing with mind's ear etc. The expression "inner sense" embodies well the tight connection between mental images and senses: there is considerable overlap between the imaged and actual perception. Perceiving and imagining activate the same areas of brain and in similar patterns (see for example Zatorre & Halpern 2005; Kreiman & Koch & Fried 2000; Djordjevic et al. 2005). Supposedly because sight is such an important sense to us, visual mental imagery are most widely studied category of mental images.

Images are multisensory in nature. They can take place in all modalities and usually use many inner senses at the same time. For example, auditory images may include visual information (seeing someone speaking) or motor imagery (movements of playing an instrument). Also, imagery uses semantic information (meaning of words or sounds) that is gathered through many senses. Imagery of touch is a good example of the multisensory nature of mental imagery: it uses imagery of texture, temperature, movement and sight. The imagery of taste may be multisensory at heart, because as the percept of taste is a mixture of taste, odor, texture, and trigeminal input, the imagery of taste combines more than taste modality. Also, it is likely that we imagine the food, not the taste. (Bensaï & al. 2013, 4–5.)

Charles Spence and Ofelia Deroy (2013, 159–162) separate cross-modal imagery from multisensory imagery. Cross-modal refers to "imagery in which the stimulation of, or experience in, one sensory modality influences the processing of stimuli presented in a different modality".

Seen this way, literature (and art all together) is profoundly cross-modal: the act of reading (seeing) create images that use also other modalities in addition to visual.

As cross-modal imagery is depicted by other inner senses than the original perceptual input (as, for example, imagery of sound when watching silent lip-talk), one starts to wonder how it differs from synesthesia. Synesthesia is a phenomenon where a percept is simultaneously experienced with imagery that uses another modality than the actual percept. Spence and Deroy argue that cross-modal imagery differs from synesthesia in that the latter is involuntary and idiosyncratic. Synesthetic image elicited by a certain concurrent is systematically the same. For example the letter A is always seen as red or note G as yellow. Moreover, synesthetic person doesn't have control over the vividness of the image and lacks the ability to transform the concurrent.

Spence and Deroy raise a question of the multisensory nature of consciousness on the whole. Can consciousness be simultaneously aware of images in different modalities, or, does awareness execute rapid changes from one modality to another so that the overall experience is multisensory? (Spence & Deroy 2013, 6–8.) Though the question is intriguing, as long as mental images are experienced, it doesn't matter in creative writing whether mental images are recognized simultaneously or sequentially. That is, unless multisensory imagery causes more pleasure and is more vivid than unisensory images that are experienced rapidly one after another, and there are textual ways of creating and differentiating both.

Though imagery uses the same neural networks in brain as perception, mental images are weaker than perceptions.

One possible explanation for that is a feedback signals that are generated during visual perception are weaker than the signals generated during perception. This may be a way for cognition to separate imagery and actual perception from each other. (Ganis 2013, 23.)

WHAT IS SO SPECIAL WITH MENTAL IMAGERY AND LITERATURE?

Mental images and verbal arts have a special connection. Literature can be depicted as the art of mental images. Gabrielle Starr (2013, 69–70) formulates: “[...] literature subordinates actual perception, marks on a page, to imagined perception, what those marks can evoke.” Reading literature creates images in the readers mind in two ways: a reader may experience mental picture that the text inspires, but also reading silently includes mental imagery – the imagined sounds of words and the motor imagery of forming them (Starr 2013, 89). There are some literary genres where the actual perceptual stimuli, the concrete or real life object, has a major role, like visual poetry or sound poetry. Visual poetry converges with visual arts, and sound poetry with music: the things seen and heard are in chief role. Radio drama is an interesting genre that lies between the internal and external stimuli: it uses music and semantic sounds (spoken words and sound effects), but nevertheless imagery is in crucial role in “seeing” what is heard.

Elaine Scarry underlines the special role of literature in enhancing the vividness of imagery. She argues that literature gives directions and commands to create mental imag-

es. For example, a sentence like “the boy’s hand was full of scratches”, is understood by mind as: “[Now look closely at the boy’s hand.] The hand was full of scratches.” (Scarry 2001, 35–38.) As former mentioned, one neurocognitive hypothesis for the frailty of mental images compared to actual perception is the weak feedback signals in the brain. Further neuropsychological investigations of the differences between literature inspired mental images and everyday mental images is needed: do mental images that are “created under constructions” excite stronger feedback signals?

Imagery is one of the main reasons for reading. People enjoy the images literature evokes and savor the language and expressions. The cognitive style of processing information affects the way a reader savors the reading experience and sees imagery, if he sees anything at all.

Cognitive styles were divided into verbal and visual until in 1980’s neuroscientists found out that higher level visual areas of the brain have two functionally and anatomically distinct pathways. Information is processed in two parallel processes: the spatial relations or dorsal pathway and object or ventral pathway. Dorsal pathway analyzes distances, dimensions, spatial relations, directions and speeds. Ventral pathway processes pictorial appearances: colors, textures, patterns, sizes, shapes and brightness and examines information in a more holistic way. This affects on the tendencies people have on perceptual processing visual information: visual cognitive styles divides into spatial or pictorial style, depending on which stream, dorsal or ventral, they rely on. Perceptual processing styles pertain to visual mental imagery and working memory, and seem to answer the question why some people excel in spatial and

some people in object skills. (Kozhevnikov & Blazhenkova 2013, 300–301; Otis 2015, 508.) Object visualizers create “high-resolution images of the visual properties of individual objects and scenes” as spatial imaginers use “imagery to schematically represent spatial relations among objects, perform spatial transformations”. The tendency to object or spatial imagery is seen in neural activity. The use of neural resources is more efficient during a task of one’s tendency and that leads to lesser neural activity in task-relevant regions. (Kozhevnikov & Blazhenkova 2013, 301–303.)

Therefore, cognitive styles are not twofold but threefold. Laura Otis (2015, 508–509) summarizes:

Rather than a linear spectrum from “visual” to “verbal”, human cognitive styles might be imagined as occupying a three-dimensional space ruled by spatial, “object” (pictorial), and verbal axes. An individual’s cognitive habits might be represented as a mobile point, which drifts through a sector of this space defined by spatial, object, and verbal coordinates.

What if a verbally inclined writer or reader would want to, alluding to the title of Scarry’s work, enhance her “dreaming by the book”? Cognitive styles are not strict categories; they are flexible, especially in childhood, and vary between individuals and tasks at hand. People rarely excel at both pictorial and spatial thinking, but interestingly, people who fall into verbal group have often average spatial or object abilities, or both. This indicates that book lovers may savor the language *and* enjoy the diverse visual images it inspires. Otis notes that by thinking themselves as namely verbal, people may unwittingly narrow their cognitive style. In addition, Otis points out that also verbal

cognitive style might be more diverse than thought. (Otis 2015, 508–509)

If cognitive styles are flexible, can imagery be enhanced by training? Rademaker and Pearson (2012) found out the contrary. As visual perception and visual perception are closely linked and perception can be improved by practicing, Rademaker and Pearson wanted to find out if it is the case with imagery. The result of the study showed that training didn't improve visualization. However, the participants' meta-cognitive skills were increased.

WHY DO WE NEED MENTAL IMAGERY IN CREATIVE WRITING?

Not all readers value visual mental imagery, and then again for some it is one of the main reason for reading (Otis 2015, 513–515). Scarry argues that seeing mental images must be intrinsically pleasurable and rewarding to us, because forming and maintaining mental images is laborious to the mind. But cognitively speaking, do mental images give pleasure?

It seems that creating mental images don't give pleasure, but evoking former vivid images does. (Leboe & Ansons 2006). Scarry argues that former images are easier to recreate than new ones. Thus, reading a novel again enhances pleasure of the reading experience: as vivid images are recalled, they appear more effortlessly and pleurably. One might hypothesize that reading a novel or a film script for a first time gives pleasure to the reader as well, because the same images of the protagonist or the milieus might be

used and altered repeatedly during the text.

In addition, it seems that language that inspires imagery enhances the expressiveness of the text and the reader's experience even though the reader doesn't see nor value vivid imagery. Expressive, imagistic language is effective regardless of the reader's ability to experience mental images. Vianna et al. (2009) studied the correlation between emotional imagery and physiological states trying to test if vivid mental imagery would relate to activation in gastrointestinal and sympathetic nervous system. Interestingly, the results were opposite: somatic responses were reduced with vivid imagery and enhanced when the participant didn't see vivid images. Referencing to Vianna et al., Starr (2013, 93) concludes, that imagistic language affects a person even if she isn't inclined to see vivid imagery: people who don't see clear mental images feel the imagistic language emotionally in the body.

Also, imagery may serve as an important role in aesthetic experience. As the objects and reasons why something is found aesthetic are highly individual, temporal and cultural, the mechanism of aesthetic experience must be found on other aspects that are common to all: emotion and reward (Starr 2013, 35). Emotion and reward are central to imagery. Starr argues that imagery unites sensory information, emotional experience and semantic data and is similar to the way "powerful aesthetic experience integrates information and sensation to redefine and revalue what we feel and know" (Starr 2013, 92).

Following Starr, vivid imagery is crucial to a powerful reading experience. Imagery shares by large the same network and systems with default mode network. Default

mode network is a network of interacting brain areas, and it's mostly known for being active when the brain is processing emotions and prior experiences or when a person is doing self-referential mental activity (Raichle 2015, 433–434, 436, 440). Default mode network has turned out to be in major role in aesthetic experience. Vessel, Starr and Rubin found out in their experiment that when students were asked to evaluate paintings the activation decreased as in any other task. But, when the students encountered a work of art that moved them, the default mode network lighted up. (Starr 2013, 45, 58–59.) Starr suggests that “intensely felt imagery (primarily multisensory imagery and imagery of motion) is one of the links that unites both the arts and our most intense experience of them” (Starr 2013, 24–25). Writing text that inspires vivid mental imagery not only enables pleasurable reading and somatic experience but also shows way to aesthetic experience.

MIND'S TECHNIQUES: INSPIRING VIVID MENTAL IMAGES IN CREATIVE WRITING

“Use your senses” is one of the basic creative writing tips. The tip is acute, as description that delights reader's senses pulls the reader efficiently into the literary world. But even more importantly, one might argue that vivid sensory descriptions capture the reader's body and mind, because perceptions and imagery use similar pathways in the brain. Imagery is feeble compared to perception, but Scarry argues that what makes literature special, is the way it enhances the vivacity of imagery: being told to compose

images enhances them. So, what kind of instructions work best? How can a writer enhance the vividness of the text's imagery?

Scarry reflects the ways to inspire imagery in her *Dreaming by the book*. Her study is introspective and refreshingly open-minded as she analyses excerpts from classics to show the reader how vivid imaginary is inspired. Scarry's work seems acute in surprising ways, and is mentioned in many cognitive literary studies' articles (see for example Otis 2015 and Starr 2015).

Scarry's thesis summarized is that imaginary is enhanced under instructions that are inherent in literature. Instructions enhance imagery, but there are also some aspects that can create more vivacity. First, all objects that are rare or transparent, as immaterial as imagination itself, are easier to imagine. When added to an image, they make everything else easier to picture too. A shadow that passes on the wall makes the wall almost palpable, and radiant ignition makes us see more clearly the object that is shining and enhances the image of movement. Also, tissue-like fabric has this same effect: a cloth next to almost any object makes the object easier to picture, and the brittleness of flowers make any mental image bloom. Surprisingly, the reader is not aware of the role of rare substances and doesn't notice their use – nor necessarily the skilled writer.

Some senses are easier to imagine per se. Tactile imagery is usually vivid, and Scarry notes that the size of the area in the brain devoted to sensations in hand is larger than the area devoted to other body parts, though lips and feet have large regions also (Scarry 2001, 46–47). Not surprisingly, hand and tactile imaginary are easily and often im-

agined. Also, hands are also important element in getting the visual mental images move. Scarry argues that images that move and have “an odd presence of hands or handlike events” are easily imagined (Scarry 2001, 112).

As movement means liveliness, moving pictures are essential to a writer. An object in a mental picture may seem move, but Scarry argues that the movement happens to the whole picture: adding or subtraction an element, or stretching, folding and tilting the images create an illusion of movement of its parts. Moreover, movement is at the heart of many mental representations (Starr 2013, 78–81). Starr argues that imagery is important in aesthetic experience because of its integrative potential, and motor imagery is especially integrative. It combines sensory information and is central to imagery of many modalities (Starr 2013, 91). Also, movement seems to be intrinsic in imagining. Images ignite and fade away and are moved across the visual buffer to be scanned and zoomed (Kosslyn 1980, 285).

Olfactory and gustatory imagery are generally more difficult to both describe and imagine than other modality images. They also differ from other senses in that they are chemical senses. Starr (2013, 78) notes that it is questioned if olfactory images are primarily perceptual or sematic. People use a variety of strategies to depict olfactory images, as associations and categories (Starr 2013, 78). Depicting a scent with nouns, metaphors and analogs is common in creative writing. For example: “It smelled sweet as wild strawberries.” Starr notes that motion can be used to make imagining smell easier: the movement of blending one consciousness into other in a semantic-sensory metaphor

may ease the imagining of a scent (Starr 2013, 78).

Following Scarry it seems that imagery is enhanced mainly by using the ways the mind and imagery work: adding objects of image-like, rare substances and using the motion of mind both in creating and modifying visual imagery, and associating perceptual imagery from a modality to other modality or a semantic content. That raises an intriguing question: can a writer use his mind introspectively? If we observe our own mental images, does it lead into text that inspires vivid imagery? Scarry points to that direction, but further research is needed.

KAISA SUVANTO is a Creative Writing university teacher and doctoral student in Jyväskylä University. Her thesis addresses the ways imaginary and language can be used in screenwriting and pays regard to embodied cognition. She is a goal-oriented amateur screenwriter, and also a blogger and columnist in Minä Olen magazine, where she writes about mind-body connection and intuitive life.

BIBLIOGRAPHY

- Bensaï, M., Tillmann, B., Poncelet, J., Przybylski, L., & Rouby, C. (2013): "Olfactory and Gustatory Mental Imagery: Modulation by Sensory Experience and Comparison to Auditory Mental Imagery". In Lacey & Lawson (ed.), *Multisensory imagery* (9–28). Springer. New York.
- Blazhenkova, O. & Kozhevnikov, M. (2010): "Visual-object ability: a new dimension of non-verbal intelligence". *Cognition* 117(3), 276–301.
- Djordjevic, J., Zatorre, R.J., Petrides, M., Boyle, J.A. & Jones-Gotman, M. (2005): "Functional neuroimaging of odor imagery". *Neuroimage* 24, 791–801.
- Ganis, G. (2013): "Visual mental imagery". In Lacey & Lawson (eds), *Multisensory imagery* (9–28). Springer. New York.
- Kosslyn, S. M. (1980): *Image and mind*. Harvard University Press. Cambridge.
- Kreiman, G., Koch, C., & Fried, I. (2000): "Imagery neurons in the human brain". *Nature* 408, 357–361.
- Lawson, R. & Lacey, S. (2013): Introduction in Lacey & Lawson (eds) *Multisensory Imagery* (1–8). Springer. New York.
- Leboe, J. P. & Ansons, T. I. (2006): "On Misattributing Good Remembering to a Happy Past: An Investigation into the Cognitive Roots of Nostalgia". *Emotion* 6 (4), 596–610.
- Otis, L., (2015): "The value of qualitative research for cognitive literary studies". In Zunshine (ed) *The Oxford handbook of cognitive literary studies*. Oxford University Press. Oxford.
- Rademaker, R. L. & Pearson, Joel (2012): "Training visual imagery: improvements of metacognition, but not imagery strength". *Frontiers in Psychology*, vol. 3, article 224.
- Raichle, M. E. (2015): "The Brain's default mode network". *Annual Review of Neuroscience* 38, 433–447.
- Scarry, E. (2001): *Dreaming by the book*. Princeton University Press. Princeton NJ.

Spence, C. & Deroy, O. (2013): “Crossmodal Mental Imagery”. In Lacey & Lawson (ed.), *Multisensory imagery* (9–28). Springer. New York.

Starr, G. G. (2013): *Feeling Beauty: The Neuroscience of Aesthetic Experience*. The MIT Press. Cumberland, US.

Vianna, E. P. M., Naqvi, N., Bechara, A. & Tranel, D. (2009): “Does Vivid Emotional Imagery Depend on Body Signals?” *International Journal of Psychophysiology* 72, 46–50.

Zatorre, R. J., & Halpern, A. R. (2005); “Mental concerts: musical imagery and auditory cortex”. *Neuron* 47 (1), 9–12.

Leena Karlsson

Write the fear – autobiographical writing and (language) classroom anxiety

SETTING THE SCENE: SHATTERED DREAMS

As we all know, in today's world English is the global language for communication and the prevalent academic lingua franca. The majority of Finnish university students happily use English in study-related contexts. However, some students have overwhelming fears of speaking and writing English and of coping in the language classroom to the extent that it becomes "the language not of dreams come true but of dreams shattered" (Kramsch, 2013, 199).

I work as an English language counsellor at Helsinki University Language Centre. The Programme of Autonomous Learning Modules (ALMS), a variety of English course offered to students from all faculties of Helsinki University taking a language course as part of their Bachelor's degree, has been my pedagogical and research landscape for more than 20 years. In this capacity I invite my students to write autobiographical texts in English, personal and intimate stories, as part of their course work. Their language learning

histories, or memoirs. In this capacity I invite my students to write autobiographical texts in English, their language learning histories or memoirs, as part of their course work. Kaplan (1994), started an interest in learning histories in applied linguistics, but it was quite a bit later that they were introduced to foreign language pedagogy. Kaplan had suggested that writing autobiographically about one's language learning touched on identity issues and the texts, unlike theoretical approaches to language learning, could give insights into what learners feel and think about learning. The lived experiences of language users as they emerge from published memoirs by e.g. Eva Hoffman (1989) definitely influenced my pedagogy: I drew from the experiential learning I went through as a reader of the wonderful *Lost in Translation* when I introduced language memoir writing to my students. The early entries in their learning diaries are often full of emotion; they are heart-felt tellings of expectations, worries, anxieties, even fears, doubts and uncertainties, but also of hopes and dreams. The texts make it clear that the beginning of the language course is a deeply autobiographical process by nature. In my experience, for many students writing these first autobiographical texts is a tentative reflection on memories of learning and teaching, mainly in language classrooms at school, in formal education contexts, that have been evoked and come back to them in the first meetings of their course. The memoir in particular motivates students to revisit their past learning experiences, and encourages them to re-create past moments in language classrooms: they go back to, for some of them, forgotten rhythms of the lessons, remembering achievements, successes and failures, as well as their

teachers and peers, for good and bad. There are those, however, who have not forgotten and who, in the writing process, seem to relive troubling events that they have carried with them as heavy personal and learning baggage. These memoirs echo unfortunate scenes in classrooms, clashes of wills, dramatic episodes, even power misused and dreams crushed. According to the testimonies of these learners, classrooms were not always safe places for them; power was used to humiliate or to trivialize them and their experiences and problems. These are students who stand outside the English classroom door even as university students and hesitate to open it. They feel anxious, their bodies and minds freeze when they worry about the teacher, the other students, certain classroom routines and their own coping in the classroom, the whole unpredictability of what awaits them beyond the door.

OONA: *It's so seldom that other students understand. They cannot feel in their body what fear means. (memoir, unedited)*

The student voices in this text come from special peer-groups in ALMS: they are extracts from students' portfolio texts and my pedagogical/research documents. These students have given permission to use their texts in research. I have changed some of the names to protect their privacy.

In this article, I explore the power of autobiographical writing for anxious English learners and writers at higher education level. I hope to illuminate how writing autobiographical texts and sharing them with a language counsellor can help them to reflect on and benefit from the writing process as identity work. I suggest that engaging

in a pedagogy for autonomy, thinking ecologically about language learning, that is, appreciating experiential *lifewide* learning (e.g. Karlsson & Kjisik, 2011), and integrating language counselling with autobiographical writing can alleviate anxiety and offer meaningful learning experiences, even personal growth and fulfilment. I weave my recent understandings of therapeutic writing into the loom of my existing counselling pedagogy with its threads of narrative thinking and learner autonomy. These insights have an important place in helping anxious learners to find ways of telling their own story in English and to appreciate and value their own word.

OUTSIDE THE DOOR: WHY?

Most Finnish students have studied English as their first foreign language and started their studies at a relative early age, often already in grade one but at the latest in grade three. English-medium subject teaching, immersion programmes and bilingual education are all part of the Finnish educational landscape, opportunities offered to and taken by parents. Learning and mastering the language is a very competitive process indeed, and the level of skills at the end of upper-secondary education is high. There is a lot of external pressure to succeed in formal education, both from institutions, parents and peers. But English is a very prevalent language in Finnish young people's lives also outside the classroom: since an early age, they have watched films and listened to music in English, they have had active and meaningful digital lives in English, some

have lived and gone to school abroad. They have used, and subsequently, learnt English outside the classroom through various informal and non-formal encounters with the language; in the memoirs some write about these encounters as their most meaningful learning experiences. It could be said that in Finland, English is not just a foreign language to be learnt at school like, say, French or German but a life skill, and that it is an integral part of Finnish university students' bilingual or bicultural identities. The memoirs, however, are also testimonies of how some learners suffer in the competitive classrooms and are left with an identity of a failure, who remains silent not only in the classroom but outside it.

TUULIA: It was, as if, knowledge or skills [in English] would have been directly comparable to what I was as a human being: I didn't speak like a native speaker of English like my classmates. (memoir, unedited)

Reading hundreds of undergraduate students' memoirs over the years opened my eyes to all the worrying, fears, anxiety, shame and panic experienced by university students at the face of their obligatory foreign language studies. Students in higher education have dreams that will only come true through English, and many had felt so far that there were obstacles on their way to realizing them. They felt that ALMS with its pedagogy for autonomy and freedom to choose was a good alternative way to do the language studies needed for their degree. There were some, though, who felt that even more was needed. The power gained from the very writing of the memoir was tangible in

the students' texts, and the stories told resonated strongly with me as a reader. They gave me the push to set up a special group in ALMS for students who have classroom fears, language anxiety, learning problems and/or social fears. When they apply to the group, students are asked to write a short application letter. In these letters, they often mention how merely hearing about the possibility of joining a peer-group brought them positive hope of one day getting the degree and how it, if not eliminated, at least weakened the anxiety-inducing worries.

JOHANNA: *For me classroom situations are absolutely distressing and I have postponed taking a course in English until now. Now I need to do it if I want my Bachelor's degree out. I am so grateful that this course is now offered at the university. (application letter, my translation from Finnish)*

They are also asked about their reasons for wanting a place in this group. I have wanted to work with students' lived and felt experiences, not a diagnosis, as the starting point. Students often mention and specify the diagnosis if there is one but it is not asked for. The reasons mentioned include: fear of speaking, weak skills in speaking, dyslexia, social fears or anxiety, panic attacks, fear of peer judgment of skills, fear of specific classroom routines such as presentations or reading out loud, teacher memories, being shy and silent, having experienced bullying at school, problems in hearing or seeing, Asperger's, ADHD and/or a trauma or a physical long-term illness. These anxiety-inducing factors form a multitude of fragments in the students' kaleidoscope of emotions, different for each and every student. It is a true

complexity of emotions the letters talk about, and the relationship between the felt emotions and classroom events and memories is complicated to say the least.

OUTI: I cope with foreign languages relatively well but my experiences from language classrooms have been traumatic ever since primary school due to my shyness. When this is combined with embarrassing situations, being laughed at and insensitive teachers, all this makes me feel physically bad when I think of language classes. The presence of others, in particular people I know, paralyzes my brain and I cannot get a word out of my mouth. I suffer from social phobia time and again and these kinds of stress factors make it worse. However, I speak when I travel and find it even fun. (application letter, my translation from Finnish)

In the letters, students write about their lived and felt experiences in a way that almost always suggests suffering from (language) classroom anxiety; they have experienced distress in previous classrooms and fear the possibility of having to be in one again. They often express the wish to be with peers, meaning other students who share their fears.

VEERA: I have language anxiety and dyslexia, and when I started my studies at the university the biggest fear was English both on the language course and in my textbooks for psychology. I don't think I could manage on a normal course. I want to be on a course with people who feel the same about studying English. Some people have a fear of heights; I have a fear of studying English. (application letter, my translation from Finnish)

University language courses are meant to put a final touch

to students' skills in terms of academic and professional uses of English and involve having discussions in topics from their fields, reading and reacting to journal articles and textbooks in their majors or minors, and writing study-related essays, summaries and other texts. They are expected to work in pairs and small groups, explain and present, lead discussions, give each other feedback and, potentially, give a presentation to the whole class of peers and the teacher. These are the classrooms that some students cannot see themselves entering because they fear having to speak English in front of their classmates, which is by far the biggest worry before entering the course although they occasionally mention (academic) writing in English as potentially too demanding.

IDA: *When I heard that we need to give a presentation on the English course, I got into a panic. It would mean that the anxiety and nightmares induced by the presentation would interfere with all of my other studies during the term. (application letter, my translation from Finnish)*

INKERI: *I have been afraid of speaking English and been anxious about the lessons to the extent of feeling nausea before the lessons. (application letter, my translation from Finnish)*

ELLA: *I started a [normal] English course last spring but had to quit after the first lesson because it was overwhelmingly distressing (application letter, my translation from Finnish)*

AN ECOLOGICAL PERSPECTIVE ON LANGUAGE LEARNING AND ANXIETY

Learners' lived and felt experiences, the tangible but elusive web of factors and influences behind them, produce a challenge when a counsellor wants to appreciate diversity yet notice every flesh and blood human being with their unique experiences. This challenge has guided me to an *ecological* view of language learning as a dynamic interaction between the learner and her environment (van Lier, 2004). I conceptualise learning as a subjective experience that happens in time and space and is deeply grounded in its context, socially, culturally and historically (Kramsch, 2009). (Language) classroom anxiety then could be seen as an expression of the learner's view of her relationship to her environment (see Karlsson, 2015). The reality of life in classrooms makes up a complex context, full of intertwining details, both personal and environmental, which is not always recognised in more traditional classrooms. A pedagogy for autonomy strives to recognise and appreciate learners' complex ecological realities (Casanave, 2012), the tangled networks of contextual, personal, emotional and social factors that surround and interact with learning. In the case of anxious learners their ecological reality contains any combination of the anxiety-inducing factors mentioned in their application letters, say being shy, having dyslexia and problems with writing and spelling. A concern for learner autonomy in pedagogy means that students are encouraged to "speak as themselves" (Legenhausen, as cited in Ushioda, 2011, 14), as the *people* they are, not as mere language learners who practice and perform the language.

These real people have a need and right to express their identity in the foreign language, in speaking and in writing, even if they struggle doing it. Individual differences like dyslexia or anxiety are inseparable of identity and, in this view, become part of the process of the learner herself shaping and being shaped by her own context.

SAARA: I have used to be afraid of languages, but I have managed to bring English in to my life. But the writing is still a problem: it feels so funny and frustrating that you can't see your own mistakes or correct them. For me it is always been like there are two different languages: the one you speak and the other you write. I'm speaking aloud all the time when I'm writing. I can easily say the things I want to write aloud but sometimes I don't even know what letter the word starts with. In this history I don't feel the need to really write how I felt in school and how bad things were. That is because I don't feel that way anymore, I have already come a long way with my English. (memoir, unedited)

In ALMS, learning outside and beyond the classroom is encouraged. Students can make use of all their other studies, hobbies, travels, and passions in life as sources for learning English. One fundamental pedagogical goal is helping students to realise the value and potential of experiential *life-wide* learning (e.g. Karlsson & Kjisik, 2011); we learn, after all, in all parts of our life, not only through formal education. Any English course the students take only forms a fragment of the totality of their learning experiences at that particular point in time. Anxious students should open their eyes, ears and minds to all the possibilities of encountering

and using English in their environment, making use of the ambient language around them. There are numerous possibilities of engaging in low-pressure speaking and writing in the students' lives, say, using English with friends, playing games in English, using English in social media, or keeping a personal diary in English. Acknowledging and appreciating such lifewide learning is closely related to van Lier's (2004) suggestion that different contexts of students' learning are inseparable from their emotional and experiential responses.

HEIKKI: *After my [serious physical illness] it has been more difficult to handle with uncomfortable social situations. Sometimes I forget everything I was going to say and it's very uncomfortable [...] I really hope this all wouldn't make my studying too complicated. This kind of course really makes me happy because I can study hundred percent without any fear of social situations. At home it's way more comfortable to study. Of course there is also my wife. She has been helping me much. She has always energy to talk English with me and correct my grammar. (diary entry, unedited)*

For anxious learners, new contexts for learning and using English can make it possible to re-think the story of learning English that they keep telling, a story that focuses on problems, failure, mistakes and shame.

AUTOBIOGRAPHICAL WRITING IN ALMS

On the ALMS course, the roles, duties and responsibilities of learners and teachers are different from traditional envi-

ronments. The learner makes the decisions on the planning, monitoring and evaluating learning, that is, she *owns* her learning and thus takes control of it. Students take part in two group awareness sessions at the beginning, and I meet them in three individual *counselling* sessions during the course. We call ourselves ‘counsellors’ and our work language ‘counselling’. When we started to plan ALMS, we wanted to develop our new role and skills and make a clear break from the role of the teacher. We believe that counselling needs to account for certain psychological factors, affect, motivation, even language anxiety, in other words, the whole person and her autobiography, experiences and memories. In contrast, in the book on advising in language learning (2012), the editors, Mynard and Carson, prefer the term *advising* because they find the term counselling problematic, due to its therapy orientation. They, however, see the need for advisers to learn counselling skills from humanistic counselling (see also Mozzon-McPherson, 2012, who highlights the importance of *counselling* skills like empathy, respect, and genuineness in language advising). The course does not involve any other classroom sessions unless the student decides to join some of the small support groups offered. At the beginning of the course they make a detailed plan of their independent studies, and the memoir they write is meant to help them to plan with personally meaningful goals in mind. In the instructions, I encourage them to think about their previous experiences and, subsequently, to use their autobiographical insights and imagination in planning the learning outside the classroom with a future-orientation.

Consequently, diverse activities appear on the plans: watching movies, reading textbooks, taking part in a yoga

class in English, Skyping with a foreign friend, reading fiction, writing an essay for a course in English instead of going for the option of writing it in Finnish, writing unsent letters, working on pronunciation with movies, videos and recorders, playing board-games, having English breakfasts and lunches, casual talking with other course participants; the list is absolutely endless.

OUTI: *I have been reading Comet in Moominland aloud. This is a book that is never angry at me. Sometimes I only whisper, though. (counselling notes)*

The autobiographical writing that starts in the memoir continues in the diary that students write on the course. I have been influenced by ideas from therapeutic writing (e.g. Hunt, 2010): writing as a process of personal growth, wellbeing, even healing and transformation has inspired me to encourage students to use their narrative capacity and engage in diary writing in English. For a learner who feels troubled by her experiences in previous formal learning situations diary writing, when done without linguistic pressures, can alleviate this burden. Anxious students will “write the fear”; in the very writing process they work towards solving the problem of their fears of English. When a *learning* diary thus becomes the site for telling about learning as a part of one’s whole life, it can be compared to a personal diary: writing in the diary is about developing autobiographical knowledge, which is emotionally-charged, experience-based and creative, a form of narrative knowing (Jokinen, 2004). Such autobiographical knowledge can lead students to re-think their learning approaches and their learner selves. Au-

tobiographical writing will also help the students to engage in *lifedeep* realizations during their learning (Karlsson and Kjisik, 2011), that is, to ponder their feelings, beliefs, values and orientations to life in and through English. Moreover, they will engage their feelings without detaching them from the cognitive side of learning a language.

Students are also invited to create portfolios of their language work, in which they write personally meaningful texts of different genres arising from their lifewide interests, that is, they are free to ground the writing in the personal, social, study-related and professional aspects of their lives. I have conceptualised them as a way of engaging in narrative identity work (cf. Heikkinen, 2001) as the basic idea is to create and re-create oneself through telling stories about one's life. Just like the memoirs and diaries they should be understood more as personal, emotional and experiential than as linguistic and cognitive (Karlsson 2008; Benson & Nunan, 2005). Very importantly, they are tools for reflection on learning and self-evaluation but also spaces for reflecting on one's language identity as part of one's self.

HEIDI: *Time flies and it's been almost four months since I went to my first university English class. A lot has changed. I remember myself being so scared and shy in our first meeting. Now when I'm writing this I feel myself strong. I'm not scared to do mistakes and I'm not thinking what others might think about me. I feel comfortable with my English. The most important thing I have learnt during this journey is that we all have our own English. It is my way to express myself with foreign language and it doesn't have to be perfect. (final reflection, unedited)*

The portfolios range from simple recordings of hours done and a couple of brief texts to thick, possibly illustrated, diaries and various personally meaningful texts, e.g. letters to former teachers. They all include a learning history or memoir, learning diary/journal or log and a final reflection; many also include reflective and free writing exercises and visualizations of the future, different creative, autobiographical or even autofictional texts.

ANNA-MAIJA: *I wrote a letter to my primary school English teacher. I told my negative experiences during the English lessons. I told her I have hated talking English since I was forced to say "Arthur" and other words I couldn't spell right. In high school I was still avoiding English lessons and especially talking. I took only compulsory courses and sometimes I ran out of the classroom. I told her I was trying to get over my fear of speaking English. I will never send that letter. Nevertheless, I felt much better after writing the letter. (diary entry, unedited)*

In my counselling and research work I have been relying on the potential of narrative for a number of years (Karls-son, 2008, 2012 and 2013). Learning, teaching, counselling and research are all lived experience, autobiographical processes, and stories are personal interpretations of experience, both constructions and expressions of identity. The complex and often ambiguous web of experiences coming together in a counselling encounter can be difficult to untangle. A narrative approach, however, allows an appreciation of the whole when meaningful stories are told, read and/or listened to, that is, shared and even co-constructed during the counselling process (cf. Ihanus, 2005). Narrative

and sharing stories as an integral part of language counselling and, as a pedagogical and learning tool, has proven to be therapeutic and transformative because it captures self-experience and personal memories, and gives positive hope in that it strives for empathy and unique interpretations of lived experiences. It also helps students to realise the value and potential of experiential lifewide learning and, with this understanding, to build a realistic vision of their English self (Casanave, 2012) beyond the classroom.

In the counselling meeting then, students bring the writing process and the story created in the text, memoir or diary, into the discussion. They talk about their autobiographical understandings, dreams, passions, and the meaning of these for their language learning. Significantly, stories, the autobiographical texts and their interpretations, have their experiential contexts and particular meanings for the teller. The counsellor-listener or reader should never trivialise them by reducing them to a series of anecdotal events. Nor should she separate the foreign language from the human being and her autobiography and thus crush dreams. As a counsellor listening to their account, I aim at establishing rapport, showing respect and empathy, but also at suspending judgement, especially of the language used. I hope to thus ease the tension that the fear of making mistakes brings out.

SAARA: Mistakes are also a funny thing. I don't notice other people's mistakes and I don't pay attention to them. But sometimes I have felt that there are those language policemen, who think if you can not write without mistakes, you are not smart enough to write at all. Sometimes I feel that those people think:

If you make spelling and grammar mistakes you can't be clever and then everything you write can be diminished. (a text in portfolio, her own editing based on counsellor comments)

A WRITTEN VOICE AS AN EXPRESSION OF LEARNER AUTONOMY

For many anxious students any writing in English is as big a problem as speaking.

SAARA: My writing has always been bad. My handwriting looks like a ten-year-old boy's writing. During school I felt envy about my friends' elegant hand writing. I made also a lot of spelling mistakes (which I still do) and I was just ashamed of writing anything that I should give to somebody: essays, tests, birthday cards, letters and so on. My friends and family use to laugh at my mistakes and found it hard to understand how I could not write any better. (a text in portfolio, her own editing based on counsellor comments)

Writing means leaving incriminating footprints on paper, fearing making mistakes and the teacher's red pen, because they have a long history of performing as writers. Saar-nivaara, Vainikkala and van Delft (2004, 156) use a telling metaphor "writing as a gift for the teacher". This is often the attitude towards the practice of writing in formal education that students have adopted: they fear failure and feel joy for being praised, but these experiences are reactions to external feedback, not something emerging in writing the text. There seems to be a fundamental lack of valuing and

owning one's writing. I have a deep belief in appreciating and convincing the learners that they own their texts and the processes of creating them. This can happen when students unlearn to perform as writers and, instead, relearn to experiment and write *from* their own experience. This is where the power of autobiographical writing lies; students will write, not as a gift for the teacher, but through a process of searching for their *own* words in English for their inner expression. I am always struck by how, from the very beginning, students' autobiographical writing strives to make sense of the lived and felt experiences; how the writing seems to become a reflection tool, even a route to transformation (cf. Kosonen, 2015).

ANNA-MAIJA: *I started my ALMS. I was little nervous when I stepped into the classroom for the first meeting. I knew there was people who are not so "perfect" what it goes to learning English. Somewhere deep in my mind I was still thinking: "You can now just disappear and try to forget what you just did". But instead of that, I was sitting restfully. After all, the meeting was very good. For the first time, I walked out of a classroom feeling happy after English lesson. It sounds maybe stupid, but I was proud I didn't run away. I also did my ALMS plan this week. I am not sure if it will go exactly like I planned. I am the kind of person who constantly get new ideas. (first reflective entry in diary, unedited)*

For a number of years, I have been introducing various personal genres of writing into my teaching and used them in my own academic and professional writing. Starting as "a result of a vague impulse" (McCormack, 2014, 165) I

have used writing from experience as introduced e.g. by Elbow (1981), Goldberg (1986) and Hunt (2010) in order to help students to unlearn suppressive writing practices from school, and to relearn to focus on the process, not the product, and to imagine themselves a supportive reader, fictional or real. Most importantly, they have been used as self-supportive activities (Wright & Bolton, 2012) that would potentially help students to appreciate their own writing acts and find the experience rewarding.

Initially, my concern for the *written* voice of learners rose from the need to support learner autonomy on the ALMS courses: finding a voice through writing could be considered an expression of learner autonomy and teachers promoting a pedagogy for autonomy should exercise their pedagogical voices to develop learners' written voices. For this end, we should support our learners in finding ways for generating discourse, not focus extensively on grammar and accuracy. In the role of a language counsellor I ground my work firmly in the link between learning and conscious reflection on learning: the language to be learnt needs to be taken into both internal (metacognition and meta-emotion) and external use (Little, 2010). Anxious students should have opportunities for communicating in English in a safe environment, both in speaking and writing but English should also become the language of reflection on learning so that the important metacognitive and metalinguistic skills will develop; ownership of one's learning and writing is strengthened through the internal use of the language. Autobiographical writing offers a way for doing this.

WRITING THE BORDER COUNTRY BETWEEN EDUCATION AND THERAPY

As Carson & Mynard (2012) note, advising/counselling in language learning is informed by discourses and practices from other professional fields. Being an emerging field, it is open to innovation and contributions from other fields. Bibliotherapy in my own case has given insights to my counselling work with troubled learners. On a course I took in 2015 I became aware of the parallels and similarities in the pedagogical and ethical principles of ALMS counselling and bibliotherapy as a professional activity. A language counsellor, in my understanding, gives support, inspires, ploughs the road, encourages and appreciates the ecological realities surrounding the learner and creates a safe environment in which the learner can be herself, use her whole potential for learning and experience positive hope.

SAARA: I would never have done it had we not made the contact. You managed to give me the wings by making me feel safe. Without that feeling I would never have had the courage to join [a writing group]. (research discussion, my translation)

My training brought the therapeutic and self-supportive effects of writing into the foreground and, although I do not work with fears and phobias directly, I take a holistic, caring approach to a person's life and life story, in which anxiety forms a part. I want to describe a recent writing experience of my own, the final paper for the bibliotherapy course. This was a process in which I turned an eth-

nographic gaze on my writing self and on the writing that arose partly from reading literature, partly from my living pedagogy but also from all the rich contextual effects of “sleep, health, weather, and work conflicts” (Casanave, 2012, p. 645). During the course, I had been creating a writing ecology, in which various contextual, personal and emotional factors influenced the writing process and the texts being created. Moreover, the different texts were in dialogue together, shaping and being shaped by the other texts: I was writing various diaries: a pedagogical counselling diary, a learning diary (and a notebook devoted to creative writing exercises and self-supportive free writing) for the bibliotherapy course, a research journal and a personal diary. These became my “narrative portfolio” for the time of writing, counselling my students and engaging in my own course work; in many ways, a parallel to my students ALMS portfolios.

Writing the final work then was a metacognitive and metaemotional process, in which I ended up reflecting on, analysing, exploring and commenting all of my “creative life writing” (Hunt, 2013), the diverse texts written for various purposes and with different intentions. Reading Hunt (2013) on transformative learning and reflexivity inspired me and nudged my thinking, helped me experience a “breakthrough” in how to approach and continue writing and, finally, write a different text from what I had originally planned. It was clear to me that, as a participant on the bibliotherapy course, I was going through a learning process whilst engaging in writing that was personally meaningful to me. Hunt writes about “a less cognitively-driven, more spontaneous, and bodily-felt approach” to learning

and writing (2013, 15). My strong lived and felt experience of therapeutic writing, particularly the one in my learning diary for the course, was that it actually reduced cognitive control, increased spontaneity and made it possible for me to move between different spaces of learning. Moreover, writing became a way of building a bridge between experience and reflectivity, which was a very important insight for a writer and, even more importantly, a facilitator of student writing. I was “thinking feelingly” and, also, “shifting away from a narrow attitude to learning”, which then was “updated by one’s surroundings and circumstances”(Hunt, 2013,15). This kind of transformative learning arose from the therapeutic writing I was doing and meant noticing and willingly using new contexts and opportunities to learn. Here I see a parallel to the ecological approach to language learning that I have found helpful in understanding the role of anxiety in language learning.

During the writing I almost ended up “sitting *in* the feelings” of frustration when writing the work, or more precisely, when the expected outcome became a challenge. McCormack (2014) describes a similar researcher’s process during his dissertation work. He writes about discovering his negative capability: he managed to write into his experiences of the disorientation and confusion of learning. This was a way of recognizing his vulnerability and a way of learning to contain feelings of distress related to learning, and trusting the process to get into grips with this confusion. “Sitting *with* the feelings rather than *in* them” (Ibid, p. 6) also became my “route” to therapeutic writing; I discovered the power of therapeutic writing in the diary and free writing exercises having known the potential for

years. I transformed experience into writing by taking time to write and using writing as a method for immersing in the experience but at the same time looking at it from the outside (cf. Hunt, 2013). This is what Hunt calls *reflexivity*, a different process from how it is normally understood in adult education by e.g. Mezirov, as conscious reflection on reflection.

This personal experience in diary writing as an emotional self-support process has inspired me to, even more wholeheartedly, promote diaries as a tool in language learning for anxious learners. Diaries provide a safe space for anxious learners to “feel held”. Writing in the diary *is* learning; no narrow learning outcomes should be expected as they would be too simplified; instead, doing the very writing is learning. For the anxious learner a heavy emphasis on goal-orientation and demand for clear outcomes in learning can be a challenge.

OUT1: *My goal was to face my fears and overcome them, to work with my self-esteem in a safe place, write a diary and speak. I also wanted to do grammar and vocabulary exercises and join a group. I didn't reach my goals because of a hard time in my personal life. However, something has happened: I don't avoid using English words when I speak out loud, say, names of bands, I read in English on a daily basis and have even spoken it at work. English is a part of my everyday life in a small way (final reflection, backed up by counselling notes).*

WRITING FROM EXPERIENCE, HOPING AND DREAMING

I have become convinced that autobiographical writing, a form of writing *from* experience, can enrich foreign language pedagogy by offering soft, experiential ways of alleviating (language) classroom anxiety. In this paper I have shared a few understandings of how to gain and use a written voice as an expression of one's autonomy and agency: I suggest that first a "safe space" needs to be created for the troubled writer; only then is an appreciation and valuing of her own written word possible. Using my own experience, parallel to the students, I have explored how autobiographical writing can be and become a writing ecology in which the writer has "a space for psychic movement between different sites of learning" (Hunt, 2013, 133). I hope to have illustrated how autobiographical writing experiences can be therapeutic and help the hesitant writer take distance from the past experiences in classrooms and feel empowered. In a new experiential learning context outside the classroom autobiographical writing can become an exploration of the self and a hopeful dialogue with the text, in which the writing self is looking for answers and finds them.

I want to end my paper with Saara's words. Hers is one of the many stories by troubled writers that have touched me deeply and my work as her language counsellor has empowered me beyond any measure. I know that by now her dreams, and her writing dreams, are coming true, such dreams that English is very much a part of.

SAARA: ... *it was a great process because you got support but at the same time you did a lot on your own and the doing felt light because it was never pressing, there was never a pressure but you could practise and work freely you could be bad and didn't need to pretend didn't need to hide and use your resources to perform as someone bolder and more beautiful than you were and that was liberating, in particular for me with my dyslexia... I have this love of art, of entertainment, that has opened up worlds for me, and that links English and wanting to study English. I have read novels in English and watched hours and hours of epoch drama, they have become also learning strategies for me... After the marvellous ALMS process, though, I'm still me, I want you to see the real me. (research discussion in Finnish, my translation, in which she showed me a small text from the portfolio with her handwritten, unedited English writing)*

LEENA KARLSSON is a University Lecturer in English at the University of Helsinki Language Centre. Her research and publications focus on language counselling, learner/teacher autonomy, learner diversity, narrative inquiry and autobiographical writing in educational settings.

BIBLIOGRAPHY

ALMS (2016): *The Programme of Autonomous Learning Modules* www.helsinki.fi/kksc/alms

Benson, P. & Nunan, D. (Eds.). (2005): *Learners' Stories. Difference and Diversity in Language Learning*. CUP. Cambridge.

Casanave, C. (2012): "The diary of a dabbler: Ecological influences on an EFL teacher's efforts to study Japanese informally". *TESOL Quarterly*, 46/4, 642-670.

Heikkinen, H. (2001): *Toimintatutkimus, tarinat ja opettajaksi tulemisen taito. Narratiivisen identiteettityön kehittäminen toimintatutkimuksen avulla*. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä.

Hoffman, E. (1998): *Lost in translation: A life in a new language*. Vintage. London.

Hunt, C. (2010): "Therapeutic effects of writing fictional autobiography". *Life Writing*, 7/3, 231-244.

Hunt, C. (2013): *Transformative learning through creative life writing. Exploring the self in the learning process*. Routledge. London & New York.

Ihanus, J. (2005): "Touching stories in biblio-poetry therapy and personal development". *Journal of Poetry Therapy*, 18/2, 71-84.

Jokinen, E. (2004): "The makings of mother in diary narratives". *Qualitative Inquiry*, 10/3, 339-359.

Kaplan, A. Y. (1994): "On language memoir". In A. Bammer (Ed.), *Displacements: Cultural identities in question* (pp. 59-70). Indiana University Press. Bloomington.

Kaplan, A. (1993): *French lessons. A memoir*. University of Chicago Press. Chicago.

Karjalainen, A. (2012): *Elettyä ymmärtämässä. Omaelämäkerrallinen kirjoittaminen ja teksti reflektiona sosiaalialan ammattikorkeakoulussa*. Juvenes Print Oy. Tampere.

Karlsson, L. (2008): *Turning the kaleidoscope – (E)FL educational experience and inquiry as auto/biography*. Language Centre Publications 1. University of Helsinki Language Centre Helsinki. <https://oa.doria.fi/handle/10138/10138>

[fi/handle/10024/42707](https://doi.org/10.1002/42707)

Karlsson, L. (2012): "Sharing stories: autobiographical narratives in advising". In J. Mynard & L. Carson (Eds.), *Advising in language learning: Dialogue, tools and context* (pp. 185-204). Pearson Education. Harlow.

Karlsson, L. (2013): "Lost and Found – Storytelling in Language Counseling". *Chinese Journal of Applied Linguistics*. 36/1, 107-124.

Karlsson, L. (2015): "Searching for an English self through writing". *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 5/3, 409-426.

Karlsson L. & Kjisik F. (2011): "Lifewide and lifedeeep learning and the autonomous learner. *Language Centre Publications 2*". University of Helsinki Language Centre. Helsinki.

Kosonen, P. (2015): "Creative autobiography. From self-knowledge to the teaching of writing". *Scriptum* 2/2015, 14-45.

Kramersch, C. (2009): "The multilingual subject. What foreign language learners say about their experience and why it matters". OUP. Oxford.

Kramersch, C. (2013): Afterword in B. Norton, *Identity and language learning: Extending the conversation* (pp. 192-201). 2nd Edition. Multilingual Matters. Bristol.

Little, D. (2010): "Learner autonomy, inner speech and the European Language Portfolio". GALA: *Advances in Research on Language Acquisition and Teaching: Selected Papers*.

McGormack, D. (2014): "Trina chéile: Reflections on journaling in the border country of doctoral research". *Studies in the Education of Adults*, 46/2, 163-176.

Mozzon-McPherson, M. (2012): "The skills of counselling in advising. Language as a pedagogical tool". In J. Mynard & L. Carson (Eds.), *Advising in language learning: Dialogue, tools and context* (pp. 43-65). Pearson Education. Harlow.

Mynard, J. & Carson, L. (Eds.). (2012): *Advising in language learning: Dialogue, tools and context*. Pearson Education. Harlow.

Saarnivaara, M., Vainikkala, E. & van Delft, M. (2004): "Epilogue – interfaces in scholarly writing". In M. Saarnivaara, E. Vainikkala & M. van Delft (Eds.) *Writing and research – personal views* (pp. 143–

159). University of Jyväskylä.

Ushioda, E. (2011): "Motivating learners to speak as themselves". In G. Murray, X. Gao & T. Lamb (Eds.), *Identity, motivation and autonomy in language learning* (pp. 11-24). Multilingual Matters. Bristol.

Wright, J. & Bolton, G. (2012): *Reflective writing in counselling and psychotherapy*. SAGE. London, New Delhi & Singapore.

Anne Mari Rautiainen

Onko kirjoittamisen ilolle tilaa?

JOHDANTO

Kirjoittamisen opiskelija Jyväskylän yliopiston avoimessa yliopistossa kuvaa oppimispäiväkirjassaan, miten hänen kirjoittamansa, oppimistehtävään liittynyt novelli sai alkunsa mustan hevosen kuvasta; miten tuo hevonen muokkautui osaksi päähenkilön maailmaa; ja miten hevosesta kehkeytyi lopulta koko tekstin kantava symboli.

Se miten tästä eläimestä tuli osa Helenen maailmaa onkin siten suuri mysteeri, sen kuuluisan inspiraation ja fiktion kirjoittajan kekseliäisyyden tulos. FI7

Kirjoittamisen opintojaan aloittavien opiskelijoiden oppimispäiväkirjoissa välkähtelevät inspiraatio, ilo ja oivallus. Jokaisen opintojakson päätteeksi kirjoitettava oppimispäiväkirja on henkilökohtaisen kirjoittamisen tila, jossa opiskelija reflektoi kirjoittamistaan ja oppimistaan. Reflektoinnilla tarkoitan prosessia, jossa oppija käsittelee kriittisesti oppimiseen ja kirjoittamiseen liittyviä ajatuksiaan, tunteitaan ja toimintaansa sekä niiden taustalla olevia olettamuksiaan (Mälkki, 2011). Oppimispäiväkirjassa kirjoittaminen, oppiminen ja tekstilaji kietoutuvat toisiinsa. Päiväkirjan ei

tarvitse olla asiaproosaa, vaan se kutsuu leikilliseen asenteeseen, joka voi liittyä esimerkiksi tekstilajiin ja kieleen. Jo pienetkin ilmaisulliset keinot, kuten vertausten, metaforien tai rytmisten keinojen käyttö, tekevät oppimispäiväkirjasta henkilökohtaisen ja opitusta henkilökohtaisesti merkityksellisen. Kokeilijat tarttuvat vielä vahvempiin kirjoittamisen keinoihin ja valitsevat oppimispäiväkirjalle asiaproosasta poikkeavan tekstilajin, kuten dialogin, kertomuksen tai kirjeen muodon.

Oppimispäiväkirjoissa kirjoittamiseen ja kirjoittamisen oppimiseen liitetään huomattavan paljon myönteisiä tunteita. Myös ajatukset tiedostamattomasta ja inspiraatiosta elävät näissä teksteissä, vaikka ne on usein luokiteltu luovuuden myyteiksi (Ekström 2011; Sawyer 2006). Monet luovuuden ja kirjoittamisen prosessin tutkijat korostavat sitä, miten luovuus on ennen kaikkea kovaa työtä ja sitoutumista (Chemi 2014; Csíkszentmihályi 1996; Lubart 2009; Sawyer 2006, 2009; Waitman & Plucker 2009). Myös kirjoittamisen oppaissa painotetaan usein kirjoittamisen rationaalisia puolia, kuten suunnitelmallisuutta ja prosessin hallintaa tai jatkuvan kirjoittamisen merkitystä. Vaikka perussävy on myönteinen ja kirjoittamiseen kannustava, saavat kirjoittamisen ongelmat ja niiden voittaminen oppaissa varsin paljon tilaa (esim. Svinhufvud 2007; Tuominen 2013).

Toisaalta tutkimuksissa on osoitettu luovaan prosessiin liittyvän kaksi ristiriitaista maailmaa. Csíkszentmihályi (1996) puhuu luovan persoonan vastakkaisista ominaisuuksista, Doyle (1998) kirjailijoiden toiminnassa vuorottelevasta kahdesta maailmasta, Waitman ja Plucker (2009) kirjoittajan kahdesta roolista. Kaikissa näissä kyse on leik-

kivän ja rationaalisen otteen vuorottelusta, improvisaation ja reflektion vuorottelusta.

Mitä tästä pitäisi kirjoittamisen opettajan ajatella? Jos kirjoittamisen arkeen liittyvät asiat ovat keskiössä, saatavat ilo ja positiiviset kokemukset jäädä taka-alalle, jopa unohtua. Esimerkiksi oppimispäiväkirjoista luetut opiskelijoiden myönteiset tunteet ja tunnelmat jäävät jakamatta. Onko leikkisälle asenteelle ja nautinnolle siis tilaa kirjoittamisen opetuksessa?

AINEISTO JA METODI

Toimin kirjoittamisen yliopistonopettajana Jyväskylän yliopiston avoimessa yliopistossa, mistä olen myös koonnut aineistoni. Mukana on 66 oppimispäiväkirjaa perusopintojen kahdelta eri opintojaksolta. Olen nimennyt aineistoni tekstit opintojakson mukaan:

F = Faktan ja fiktion vuoropuhelu kirjoittamisessa

P = Perusopintojen proosakurssi

Näiden lisäksi nimestä näkyy suoritustapa:

L = Lähiopetus ja siihen liittyvät tehtävät

I = Itsenäinen työskentely oppimistehtävineen

Kolmanneksi käytän juoksevaa numerointia. Näin esimerkiksi nimi FI4 tarkoittaa oppimispäiväkirjaa numero 4 faktan ja fiktion vuoropuheluun itsenäisistä tehtävistä, PL21 puolestaan oppimispäiväkirjaa numero 21 proosaan liittyvältä lähiopetusjaksolta.

Analysoidessani oppimispäiväkirjoja laadullisen analyysin keinoin havaitsin, miten vahvasti tunteet näkyvät aineistossani. Tunnekirjo painottuu voimakkaasti myönteisiin ilmauksiin. Otan laadullisen otteeni ohien muuttaman kvantitatiivisen esimerkin. Yksittäisistä sanoista 'into' ja sen johdannaiset mainitaan 29 kertaa, 'ilo' puolestaan 15 ja 'hauska' 19 kertaa. Näiden lisäksi käytetään vielä esimerkiksi sanoja 'mukava', 'inspiroiva', 'kiehtova', 'antoina', 'oivallinen' ja 'ihana'. Negatiivisemmat tunteet saavat huomattavasti vähemmän tilaa, esimerkiksi 'harmittaminen' saa 8 mainintaa ja 'ärtymykseen' viitataan 6 kertaa. Hyvin usein myönteinen kokemus on kirjoitettu auki, esimerkiksi harjoitukset "tuntuivat hauskoilta" (FI19), olivat "tosin mielenkiintoisia" (FL20) tai "oivalluttavia ja hyödyllisiä" (FL3); koko kurssi oli "oikein nautinnollinen" (FL13) tai "antoina ja hauska" (PL1). Yksi piti harjoitteluketjusta, toinen nautti esseiden kirjoittamisesta, jollekulle taas kurssilaisten tekstien lukeminen oli antoisaa. Eräs opiskelija kokee suorastaan fyysistä iloa:

Nyt kyllä otan kaikki irti ja iloitsen, pompin oikeastaan. Päässäni on tsunami! FI4

Kirjoittamisesta ja sen oppimisesta nauttimista ei aina ole kirjoitettu noin selvästi näkyviin, vaan sen voi havaita myös rivien välistä, tekstin välittämästä tunnelmasta.

Kirjoittamista voidaan tarkastella monin tavoin. Yksi karkea jako on tutkia kirjoittamista joko yksilöllisenä kokemuksena tai sosiokulttuurisena tapahtumana (esim. Ivanič 2004; Elbow 2007). Molemmat puolet tulevat esiin oppimispäiväkirjoissa. Tarkastelen siksi tunnekokemuksia

näiden kahden kategorian avulla. Yksilölliseen kokemukseen liitän itselle merkityksellisistä asioista kirjoittamisen ja oman kirjoittajuuden vahvistamisen, yhteisöllisiin piirteisiin puolestaan kirjoittamalla vaikuttamisen ja kirjoittamisen opintojen vuorovaikutuksen.

Tarkastelen artikkelissani ensin, miten kirjoittamiseen ja sen oppimiseen liittyvät ilo ja innostus näkyvät opiskelijoiden oppimispäiväkirjoissa. Tämän jälkeen esittelen, mitä luovan prosessin ja kirjoittamisen tutkimus ovat osoittaneet kurinalaisesta työskentelystä ja kirjoittamiseen liittyvästä nautinnosta. Lopuksi esitän johtopäätöksiä, miten nämä kaksi näkökulmaa, ilo ja arkinen työ voisivat kohdata kirjoittamisen opetuksessa.

”EI KENENKÄÄN MUUN”

Kirjoittamisen henkilökohtaisuus, mahdollisuus kirjoittaa itselle merkityksellisistä aiheista nousee oppimispäiväkirjoista vahvasti esiin. Opiskelijat ovat opintojensa alussa, jolloin luovuuden yhteisöllisten ulottuvuuksien sijaan korostuvat henkilökohtaiset tasot, siis yksilölle itselleen tuoreet ja merkitykselliset asiat. Omista kokemuksista syntyy ainutlaatuisia tekstejä:

Olen päättänyt antaa itselleni luvan etsiä fiktion aiheita oman elämäni faktoista käsin. Mitkä asiat polttelevat minua. Mikä minua pelottaa. Mikä minua kiehtoo. Mistä olen kateellinen. Mitä himoitsen. Mistä näen painajaisia. Mistä minun sukuni on tullut. Minkälaisia rakkauksia olen kokenut. Mitä olen menettänyt. Mitä olen saanut. Mitä haluan saada. Minkälai-

nen katu, ihminen, aamu, työpäivä, maailma, näkyy minun silmiäni verkkokalvoilla, juuri tänään. Mitkä ovat minun aiheitani? Ja mihin ne aiheet voisi eksyttää ja antaisiko niille leivänmurusia taskuun vaiko valkoisia kiviä? Laittaisiko noidan perään vai antaisiko niiden selvitä omin nokkinensa, vaikka perustaa perheen tai valvoa öisin. Omaa kokemusmaailmaa saa ammentaa, mitä sitten, jos ei sitä! Miksi olen ajatellut, että jonkun toisen ”tämä” olisi parempi kuin minun ”tämäni”? (FI8)

[T] tajuaa myös, miten hän kirjoittaa itseään osaksi tarinoitaan. Tekstit eivät voisi olla kenenkään muun. (PI1)

Ekströmin mukaan kirjoittamisen henkilökohtaisuudelle olisi hyvä antaa tilaa opintojen alkuvaiheessa. Opiskelija pystyy itse parhaiten arvioimaan, onko hänen kirjoittamansa teksti aiempiin verrattuna tuore ja luova, onko siinä jotain hänen kirjoittamiselleen uutta. (Ekström 2011, 162–163) Oppimispäiväkirja on hyvä paikka miettiä juuri näitä asioita.

Kirjoittamisen henkilökohtaisuuteen kiertyy myös ajatus omasta äänestä, jonka Ivaničín (2004, 229–230) mukaan voi löytää juuri itselle merkityksellisten asioiden kautta. Elbow kuvaa osuvasti oma ääni -käsitteeseen liittyvää keskustelua, jossa näkemykset ovat kehittyneet vahvasti vastakkaisiksi. Omaa ääntä on pidetty hyvin merkityksellisenä kirjoittamisen elementtinä, mutta myös harhaanjohtavana metaforana. Kun kirjoittaminen ajatellaan itseilmaisuksi, oma ääni on mielekäs käsite – kun sosiokulttuuriseksi tapahtumaksi, yksilön äänen esittäminen näyttäytyy toisarvoisena. (Elbow 2007, 168–173.) Elbow on eritellyt omalle

äänelle eri merkityksiä, joista kirjoittamisen opintojen alkuun liittyy tunnistettavuuden kokemus. Hän vertaa oman äänen kehittymistä esimerkiksi kävelytyyliin tai käsialaan. Koska kirjoittaminen on niitä vastaavaa toistuvaa toimintaa, myös siinä syntyy tiettyjä tapoja, kuten kullekin luonteenomainen tyyli tai ääni. (Elbow 2000, 203–205.)

Ekström (2011, 190–192) ottaa oman äänen käsitteen esiin pohtiessaan luovuuden myyttejä, pääosin Sawyeriin nojautuen. Yksi myytti liittyy luovuuteen yksilön sisäisen olemuksen kuvastajana. Ekström kritisoi oman äänen käsitettä, koska se vie opetustilanteessa huomion tekstin sijasta kirjoittajaan. Käsite muuttuu kuitenkin hankalasta mielekkääksi, kun opiskelija itse pohtii kirjoittajan ääntään:

Oma oivallukseni syntyi, kun ymmärsin kertomuksen tulevan esiin minun kauttani, joten minun ääneni ja tapani kertoa se on täysin oikea ja oikeutettu. PL21

Täysin uusi löytö itselleni oli oman tekstin analysoiminen, mikä toteutettiin tässä lopputyössä, ja osui erityisesti paikalleen proosan rajojen pohdinnan ja oman äänen löytämisen tarkoituksissa. PL13

Elbow'n (2007, 177–178) mukaan metafora omasta äänestä voi auttaa opiskelijoita kehittymään kirjoittajina ja nauttimaan kirjoittamisesta. Myös Svinhufvud (2007, 32) näkee henkilökohtaisuuden vahvistamisen myönteisen puolen: se voi lisätä kirjoittamisen iloa ja luottamusta omiin taitoihin. Oppimispäiväkirjoihin on kirjattu tällaisia luottamuksen kasvamiseen liittyviä tarinoita. Eräs opiskelija pohtii päiväkirjassaan, miten

”omia havaintoja, kokemuksia, muistoja, tietoa”, uniakin voi ja saa käyttää materiaalina. Luottamus omaan tekemiseen lisääntyy proosakurssin tehtävänannon ja materiaalin myötä. Niin syntyy oppimistehtävän novelli ”lähtökohdana oma kokemukseni, puutarhatuolissa istuminen ja kevätaurinko” (PI8).

Kirjoittamisen nautinto näkyy myös uppoutumisessa. Oppimistehtävä voi imaista kirjoittajan mukaansa samaan tapaan kuin kirjailijat ovat eri tutkimuksissa kertoneet. Opiskelijoiden luoma henkilö voi ”alkaa toimia oman logiikkansa mukaan” (FL10) tai ”toimia omapäisesti” ja ”tahtoo tulla kuulluksi” (PL19). Esimerkiksi Doylen (1998, 32–33) haastattelemat kirjailijat kuvasivat, miten fiktion maailmassa henkilöt alkoivat elää omaa elämäänsä. Samantapaisia havaintoja tekivät Haapaniemi ja Kuusela (1989, 64–65) suomalaisten kirjailijahaastattelujen pohjalta.

Uppoutuminen näkyy syvimmillään flow-tilan kaltaisina kuvauksina. Käsitteen luoneen Czikszentmihályin (1996, 111–113) mukaan siihen liittyvät muun muassa täydellisen keskittymisen ja hetkessä elämisen tunteet.

Kirjoittaessani näin ympäristön, taphtumat, ihmiset, liikkeet, ilmeet ja eleet hyvin selkeinä mielessäni. Kuulin myös ihmisten äänet ja äänenpainot elävinä. PL18

Välillä kirjoittaminen oli erittäin innostavaa, varsinkin sellaisissa kohdissa, missä henkilöt alkoivat toimia omapäisesti ja tehdä ratkaisuja, joita en ollut etukäteen ajatellut. On nautinnollista päästä tilaan, jossa antaa asioiden vapaasti ilman sensuuria nousta alitajunnasta ja miettii vasta jälkeenpäin, oliko siinä mitään järkeä. Harvinaista herkkua. Liika sensuu-

ri on usein kirjoittamisen vibollinen ainakin minulla. PL19

Välillä kävi niinkin, että vähän yllättyneenä katsoin aikaansaannostani ja totesin itselleni: ”Ahaa, näin minä sitten ajattelen.” FI1

Intensiivinen keskittyminen vie ajantajun ja kirjoittaminen tempaisee mukaansa, jopa niin, että lopputulos yllättää kirjoittajansakin. Tällaisen mentaalisen kokemuksen rinnalla henkilökohtaisesti merkittäviä ovat myös kirjoittamisen käytännöt, tietoisuuden lisääminen omaa kirjoittamista tukevista menetelmistä. Niitä tarkastelen seuraavassa luvussa.

”EI ENÄÄ SAAVUTTAMATON”

Oppimispäiväkirjoista välittyy oman kirjoittajuuden ymmärryksen vahvistuminen. Aineistossani se näkyy omaan kirjoitusprosessiin sekä uusien tekniikoiden ja työkalujen haltuun ottamiseen liittyvinä kommentteina.

Kuten Ivanič toteaa, Hayesin ja Flowerin (1980, 12–20) käsitys kirjoittamisesta prosessina lieene jollain tavoin lähes kaiken nykyisen kirjoittamisen opetuksen pohjana. Vaiheet ovat kirjoittajille tuttuja: ideoiminen, suunnittelu, luonnostelu, palaute, muokkaus ja viimeistely vaihtelevat prosessikuvauksissa eri tavoin. (Ivanič 2004, 231–232.) Nykyinen käsitys prosessista on kuitenkin paljon monimuotoisempi, yhden mallin mukaisen prosessikirjoittamisen sijaan on alettu puhua erilaisista kirjoittamisen prosesseista. Jo Hayes ja Flower (1980, 29) arvelivat, että prosessikirjoittamisen vaiheet voivat toistua ja sekoittua monin eri

tavoin. Sittemmin on vahvistunut käsitys siitä, että yksi prosessikuvaus ei kata kaikkea kirjoittamista (Svinhufvud 2007, 34–35).

Oppimispäiväkirjoissa kommentoidaan prosessia monin tavoin, alun ryhtymättömyyskriiseistä ideoiden syntymiseen, palautteen merkityksestä uudelleen kirjoittamisen ja muokkaamisen vaiheisiin, tekstin kypsyttelystä oman prosessin etsintään.

Prosessikirjoittamisen lineaarista kuvausta ei oppimispäiväkirjoista löydy, sen sijaan prosessin kuva voi olla vaiakapa kankaankudonta. Kirjoittamisen ilo kuvastuu prosessin eri vaiheissa:

*Metallisten, kovien sanojen jälkeen esiin tulevat pehmeät, puiset virkkeet. Niiden veistely sujuu ja tikkaisuus hioutuu pois. Kirjoittaminen muuttuu kankaan kudonnaksi, materiaali, sanat taipuvat ja työstäminen onnistuu, se ei vaadi järeää voimaa, vaan herkkyyttä, tarkkuutta. Välillä ajatusten eksyminen näkyy ryppyisissä ja nukkaisissa lauseissa, jotka hän haluaa sileiksi. Aina vain irtoaa kirjaimia kuin nöyhtää, taitokset eivät tasaannu. Halutaan ostaa mankeli! Vähitel-
len virkkeet suoristuvat, ajatus terävoituu ja näkyy kirkastuneen pinnan läpi. Hetki saa kirjoittajan otsarypytkin oikene-
maan. Osa teksteistä on pellavaa, paksua, karkeaa ja ikuisesti ryppyistä. Kaikkea ei tarvitse oikoa, pinnan elävyys kuuluu asiaan. Osa teksteistä oikenee itsestään kuin silkki ja valuu, leviää, kiiltelee kauniina. P11*

Prosessikommenttien ohella oppimispäiväkirjoissa näkyy yhtenä selkeänä kokonaisuutena lajiosaamisen arvostus. Lajijaksoista aineistossani mukana ollutta proosakurssia

on odotettu ja sen anti tuntuu arvokkaalta oman kirjoittamisen kannalta. Hyvä esimerkki uuden oppimisen tuotamasta hyvästä mielestä ovat proosakurssin analyysitehtäviin liittyvät kommentit. Analyysitaitojen merkitykset ovat monentasoisia: systemaattisen lukutaidon ohella se saattaa avata silmät omille valinnoille ja voi johtaa jopa itsetunnon kohentumiseen.

Teeman tarkastelu on erittäin antoisaa ja oman tekstin analyysi osoitti ainakin sen, että se opettaa myös lukemaan. En esimerkiksi osannut aavistaa, millaisia temaattisia kaavoja omassa lyhytproosassani oli. PL23

Toisaalta taas uusien tulkintamahdollisuuksien ja syvempien merkitysten löytäminen omasta tekstistä nosti tekstin muiden analysoimieni tekstien rinnalle. En aikaisemmin ole ajatellut, että voisin asettaa omia tekstejäni ”oikeiden kirjoittajien” tekstien rinnalle, tai että ne edes olisivat analysoitavissa samalla tavalla. Harjoitus siis nosti mielenkiintoisesti myös itsetuntoa kirjoittajana. Samanlaista oman tekstin analysointia täytyykin harrastaa useammin! PL15

Oppimistehtävät eivät näytä vievän kirjoittamisen nautintoa eivätkä itse tapahtuman autenttisuutta. Tehtävien kommentaareista välittyy aito ilo uuden löytämisestä, kokeilemisestä, osaamisesta ja onnistumisesta, jopa ”mokaaminen” voi olla myönteistä (PL12). Voi käydä niinkin, että tehtävien pakotetut rajat tarjoavat mahdollisuuden kokeilla itselle uutta ja viedä kirjoittamista hyvällä tavalla uuteen suuntaan tai tuoda uusia näkökulmia omaan ajatteluun.

[–] kirjoittaessa saa ilotella sanoilla ja räjäytellä vanhoja kaavoja. PL15

Aina tuntuu hyvältä oppia uutta, varsinkin asioista, joista ei ole aiemmin ajatellut voivansa oppia. FL16

Voiko yksittäisestä opintojaksosta olla parempaa tulosta kuin se, että oppii siihen liittyvää teoriaa ja kirjoittamisen keinoja, ja innostuu kokeilemaan jonkin sellaisen lajin kirjoittamista, joka on aiemmin tuntunut oudolta tai saavuttamattomalta? PL20

Tekstilajit ja omat kokemukset saattavat törmätä luovasti, jolloin tekstien jatkaminen voi tuntua suorastaan ”väistämättömältä tosiasialta” (PL13). Ehkä juuri siksi kirjoittamisen opinnoissa syntyy usein halu kokeilla uutta, olipa se sitten itselle uusi novellityyppi tai tyyppien sekoitus, ”vaikeammin genretettävää proosataidetta” (PL2) tai faktan ja fiktion yhdistämistä:

Kaiken kaikkiaan aika jännittävä kokemus, tämä yksi pieni tekstiharjoitus siis. Ja kuten ennakkotehtävässäkin totesin, faktan ja fiktion yhdistäminen on tekstilaji, johon haluan itse joskus vielä syvemmin uppoutua. Näin voisin hyödyntää järkevää folkloristin eli epävirallisen historian tutkijan koulutustani siihen päättömään iloon, jota kirjoittamalla sepittäminen, suoranainen valehtelu, ja mielikuvituksen vietäväksi antautuminen minulle tuottaa. FL9

Näyttää siltä, että kirjoittamisen opinnoissa voi syntyä positiivinen kierre: uuden oppiminen ruokkii kokeilunhalua,

ja kokeileminen lisää halua oppia uutta. Opintojen aikana tietoisuus omasta kirjoittajan laadusta ja sitä tukevista käytännöistä kasvaa.

”KUIN VALO PIMEYDESTÄ”

Olen edellä tarkastellut kirjoittamista henkilökohtaisena kokemuksena. Kirjoittajana kehittymisen rinnalla oppimispäiväkirjoissa kommentoidaan kirjoittamisen yhteisöllisistä piirteistä syntyvää tuomaa iloa.

Kirjoittamisellaan opiskelijat haluavat vaikuttaa lukijaan: herättää ajattelemaan, tarjota koskettavia ja samaistuttavia tarinoita, mielikuvia ja elämyksiä.

[T] huomaa tärkeän asian itsestään kirjoittajana; hän haluaa luoda teksteillään lukijalle saman kokemuksen kuin mitä hän näyttämöillä teki valolla – herkistää aisteja, näyttää asioiden eri puolia, ihmisistä eri ominaisuuksia, rytmittää tarinan esilepanoa, johdattaa vastaanottajaa, suunnata ja herättää uusia ajatuksia, aiheuttaa mielikuvia ja elämyksiä! PI1

[–] haluan kertoa hyviä, liikuttavia tarinoita, sellaisia joiden päähenkilöihin lukija voi samaistua. PI6

Tällaisten lukijamotiivien, vaikuttamisen ja viihdyttämisen toisena puolena voi nähdä kirjoittamisen valta-asetelmat. Ivanič toteaa vallalla olevan kahdet kasvot. Yhtäältä kyse on kirjoittajaan kohdistuvasta vallasta, toisaalta kirjoittajan itsensä käyttämästä vallasta. Kirjoittaja toimii aina tiettyssä

sosiaalisessa ympäristössä, ja tuo ympäristö rajaa kirjoittamisen reunaehdot. Sen ideologiset valtarakenteet määrittävät, millaiset tekstilajit ja diskurssit kirjoittajalla on käytettävissään. Tietyt kontekstit suosivat tiettyjä valintoja, mutta kirjoittajalla on kuitenkin valinnan mahdollisuus. Hän voi tyytyä säilyttämään tuttuja rakenteita ja käyttämään niiden tarjoamia keinoja esittää maailma ja itsensä. Yhtä hyvin hän voi sosiaalisena toimijana valita toisin: rikkoa normeja ja muuttaa totuttuja konventioita. (Ivanič 2004, 237–238; Svinhufvud 2007, 48.)

Kirjoittajan mahdollisuudet vallan avulla vaikuttamiseen kiehtovat opiskelijoita:

Olen viehättyynyt ajatuksesta, miten paljon sanoilla on valtaa.
FI10

Fiktiivinen kirjoittaminen voi myös muuttaa maailmaa.
FL20

Valta myös arveluttaa, kysymyksiä esitetään varsin paljon. Riittävätkö taustatiedot vakuuttamaan lukijat? Entä opiskelijan itsensä kirjoittajana? Miten kirjoittaa niin, ettei tule asiavirheitä, ettei vaikuttaisi ”hölmöltä ja epäuskottavalta”? (FL4) Miten läheltä on lupa ottaa asioita kirjoittamisen materiaaliksi (FL7) tai toisaalta kuinka paljon niistä voi etääntyä (FI2)? Monet pitävät kuitenkin kirjoittajan valtaa oikeutettuna. ”On kynäniekkojen ikaikainen oikeus” keksiä sanottavansa, nostaa vaikka kuningas haudasta fiktion riveille uudelleen elämään (FL21). Yhtä hyvin tekstin henkilöksi voi valita arvostetun suomalaisen taiteilijan eikä sitä

tarvitse pyydellä anteeksi, sillä ”kirjailijan vapaus oikeuttaa niin monta asiaa” (FI7). Valta tarjoaa myös mahdollisuuden kuvitteluun ja leikkiin, antaa tilaa toimia:

Minä todellakin voin olla kertomukseni jumala ja kirjoittaa, mitä kirjoitan. PL21

Minä kirjoittajana saan päättää mitä näytän ja mitä haluan sanoa. Tasan niin rumasti kuin haluan sillä kauneus erottuu vain rumuuden keskeltä kuin valo pimeydestä. PI7

Näiden kommenttien kirjoittajat ovat jo ottamassa paikkansa kirjoituskulttuurissa. Seuraavassa luvussa tarkastelen lähemmin aineistoni kommentteja, jotka liittyvät kirjoittamisen yhteisöllisiin piirteisiin.

”USKALSIMME KOKEILLA JA HASSUTELLA”

Kirjoittaminen tapahtuu aina jossakin yhteisössä. Tähän kirjoittamisen sosiaaliseen puoleen liittyy Ivaničin mukaan kaksi sisäkkäistä vuorovaikutuksen kehää. Suppeampi niistä rajaa kirjoittamisen tiettyyn tilanteeseen. Kirjoittaminen nähdään silloin konkreettisena vuorovaikutustilanteena, joka on aina suhteessa muihin ihmisiin. Oppimistilanteessa tähän kehään kuuluvat esimerkiksi tehtävänanto, keskustelut, palautetilanteet ja arviointi. Laajempi kehä ottaa mukaan koko kirjoittamisen kulttuurin, kuten kirjoittamisen tradition ja instituutiot. Tällöin kirjoittaminen ajatellaan ikään kuin jatkumoksi aiemmin kirjoitetulle. Laajempaan kehään liittyy siten muun muassa lukemisen ja kirjoitta-

misen suhde. (Ivanič 2004, 234–235; Svinhufvud 2007, 41–42.) Kirjoittamisen opiskeluyhteisöstä erottuvat nämä kaksi aluetta.

Oppimisympäristön vuorovaikutus saa aineistossani runsaasti myönteisiä kuvauksia ja arviointeja. ”[V]älitön ja avoin tunnelma” (FL12) sekä ”valpas ja rakentava ilma-piiri” (FL18) koetaan tärkeiksi kirjoittajana kehittymisen kannalta. On ”rentoa kirjoittaa”, kun ryhmä ymmärretään oman kirjoittamisen ja kirjoittajuuden tueksi.

Kannustava palaute ja rakentava kritiikki selkeästi vaikuttivat kirjoittajasta toiseen, uskalsimme kokeilla ja hassutella. PL8

Hyvässä ja hausassa hengessä käytävät keskustelut olivat sekä viihdyttäviä että antoisia. PL10

[–] kannustava tunnelma jättää poikkeuksetta hyvän mielen ja innon jatkaa kirjoittamista. PL6

Keskustelut ryhmässä ovat yksi opetuksen ydin, ja vuorovaikutus toisten kirjoittajien kanssa koetaan monin tavoin arvokkaaksi. Opiskelijat raportoivat esimerkiksi ryhmäkeskusteluissa syntyneistä tuoreista näkökulmista ja uusista ajatuksista.

Kaikista merkittäväintä lienee kuitenkin ollut itse tapaamiset, innostus ja lievä jännitys ennen niitä, keskustelut ryhmässä, ilo, kun tajuaa jonkun toisen ymmärtäneen jotakin olennaista omasta tekstistä. PL14

Kurssilla pohdittiin paljon ryhmässä, mikä kannusti kaikkia mukaan keskusteluun, ja sytytti itsessäni monia oivalluksia liittyen proosan kirjoittamiseen. PL3

Keskustelut kunkin tekemistä kerronnallisista ratkaisuista olivat ihastuttavia ja herättivät huomaamaan, että joskus kirjoittaja tekee hyviä kerronnallisia ratkaisuja täysin alitajuisesti. PL21

Laajempi sosiaalinen kehä, kirjoittamisen kulttuuri tulee esiin tradition tuntemuksena. Palautetilanteisiin liittyy lukemisen arvostus. Kirjallisuudesta nauttiminen, toisten kirjoittamien tekstien lukeminen ja tarkastelu pienryhmässä voi sytyttää entistä suuremman tarpeen oppia itsekin kirjoittamaan (esim. Ivanič 2004, 229). Vertaistekstien ohella oppimispäiväkirjoista löytyy innoittajia julkaistuista teksteistä.

MYYTEJÄ MURTAMASSA?

Itseilmaisun, vuorovaikutuksen ja kirjoittamisen oppimisen rinnalla opiskelijat ottavat mittaa myös tarjotusta teoriasta. Oppimispäiväkirjoihin on kuvattu esimerkiksi hankalaa suhdetta kirjallisuudentutkimukseen. Teoreettinen ote tuntuu osasta opiskelijoista melkein pä tieteeseen karikatyyriltä, itsetarkoituksellisen koukeroisilta lauseilta. Turhautuminen näkyy: ”Mitä merkitystä tällä on maailmankaikkeuden kannalta, saanen kysyä!” Samainen opiskelija toteaa kyllä oppimispäiväkirjansa loppupuolella, ettei kirjallisuudentutkimus sittenkään ole ”aivan hyödytöntä ja irrallaan to-

dellisuudesta” (FI10). Riemastuttavaksi voidaan puolestaan kokea vaikkapa Borgesin *Haarautuvien polkujen puutarhan* alaotsikko: esseitä, juttuja, tarinoita – ei siis ”mitään kirjallisuudentutkimuksen syvällisiä määritelmiä” (PI10).

Näen tässä kaikuja romantiikan aikakauden kapinasta sääntöjä ja konventioita vastaan (Sawyer 2006, 16). Aineistossani se näkyy myös tietynlaisena turmeltumattomuuden ihanteena. Kirjoittamisen prosessi, yksilöllinenkään, ei ole kaikille mielekäs kokemus, vaan kirjoittaminen tuntuu enemmän omalta silloin, kun se syntyy vaivattomasti eikä vaadi suunnittelua. Erityisesti proosakurssin oppimispäiväkirjoissa pohditaan teoreettisen tiedon ja analysoinnin vaikutusta itseilmaisuun ja luovuuteen.

En haluaisi menettää intuitiivista tasoani, enkä sitä aika ajoin tulvivaa outoa lauseiden virtaa, jolloin syvät vedet alkavat liikkua. Olenko jo näin pian tylsistymässä, tulossa hampaattomaksi, siistiksi kirjoittajaksi? Alan pohtia olisiko syytä jättää koko teoria-osuus toisille väitöskirjatyyppisille kirjoittajille. En halua tulla kuivaksi. Enkä verettömäksi. PI7

Älä analysoi liikaa, jotta tekstissä säilyy elämyksellinen, intuitiivinen taso! PL22

Opiskelijat kommentoivat myös kirjoittamisen selittämättömyyden puolta. Arjen ja luovan työn ulottuvuudet kohtaavat, kun eräs opiskelija kuvaa tietokonepulumia. Niiden vastapainona hän kertoo kuitenkin miettivänsä ”luomisen mysteeriä, uuden synnyttämistä, täydellisyyden tavoittelua ja taiteen, luovan työn rosoisuutta” (FI4). Kirjoittamisen mysteeri tulee esiin myös kirjailijan työn määrittäjänä. Sy-

säyksen oppimispäiväkirjan pohdintoihin antaa yhdelle opiskelijalle radio-ohjelma, jossa kirjailija pitää työtään lukijoiden palveluammattina. Kirjailijan ei tämän opiskelijan mielestä pidä ainoastaan kuunnella lukijoiden tarpeita, vaan kirjoittamisen tulisi kummuta ”omasta sanomisen tarpeesta, sisäisestä aallon harjasta”. Kirjailijantyön asemoiminen pelkäksi lukijoiden palvelemiseksi ”imaisi pois jotain kirjoittamisen mysteeriä” (PI4). Oma kirjoittamisprosessi voi niin ikään näyttäytyä mysteerinä, kuten artikkelin alun esimerkissä. Opiskelija kuvaa siinä novellin muotoutumista ja varsinkin sen symboliikan syntymistä mysteerinä, jossa osansa on myös inspiraatiolla.

Näissä lainauksissa voi nähdä viitteitä niin kutsutusta romanttisesta tekijäkäsityksestä, johon esimerkiksi Bennett (2005, 60–62) liittää tiedostamattomat juuret ja inspiraation merkityksen.

Asia on sikäli mielenkiintoinen, että romanttinen käsitys kirjoittamisesta leimautuu usein sekä kirjoittajan työn että kirjoittamisen opetuksen tutkimuksessa vähintään arveluttavaksi lähestymistavaksi. Mieluummin korostetaan kovaa työtä kuin luovaan prosessiin liittyviä oivalluksen hetkiä – saati sitten kirjoittamisen mysteeriä.

Ekström on koonnut väitöskirjaansa ”kymmenen myyttiä luovuudesta”. Sawyeriin nojaten ensimmäiset liittyvät juuri näihin asioihin: luovuuden ja tiedostamattoman suhteeseen sekä siihen liittyvään inspiraation käsitteeseen. Luovuus syntyy heidän mukaansa määrätietoisien työn tuloksena, valaistumisen tai oivaltamisen hetket liittyvät luovaan työhön vain satunnaisesti. Näin he ikään kuin varoittavat korostamasta tiedostamattoman merkitystä, vaik-

ka myöntävät sillä olevan roolinsa luovassa prosessissa. (Ekström 2011, 186–189; Sawyer 2006, 206–207.)

Tämän ajattelun taustalta löytyvät Csíkszentmihályin tutkimukset luovuudesta. Luovaan prosessiin liittyy hänen mukaansa viisi eri vaihetta: valmistelu, kypsyttely, oivallus, arviointi ja valmiiksi työstäminen. Nämä vaiheet ovat kuitenkin vain harvoin peräkkäisiä, useimmiten ne kiertävät toisiinsa, toistuvat ja limittyvät. Vaikka oivallus on yksi prosessin vaihe, koostuu luova prosessi yleensä yhden ison välähdyksen sijaan monista pienistä oivalluksista. (Csíkszentmihályi 1996, 79–83.) Toisaalta Csíkszentmihályi (1996, 111–113) on luonut luovaa prosessia kuvaamaan myös flow’n käsitteen, johon puolestaan liittyvät täydellinen keskittyminen, ajantajun katoaminen ja hetkessä elämisen tunne.

Sawyerin lisäksi monet muut tutkijat viittaavat kuitenkin juuri Csíkszentmihályin prosessikuvaukseen jäsentäessään kirjoittamista (Lubart 2009, 157–158; Sawyer 2006, 320–325, Sawyer 2009, 175; Waitman & Plucker 2009, 298). Kaikki painottavat, ettei luovuus ole maaginen yhdessä hetkessä syntyvä inspiraation purskahdus, vaan ennen kaikkea monenlaisia vaihteita sisältävä prosessi, joista kukin vaatii paljon työtä.

Samaan joukkoon liittyy Chemi, joka korostaa taiteilijoiden elämänmittaista sitoutumista luovaan työhön. Hänen tutkimuksensa taiteellisesta luovuudesta pohjautuu eri alojen taiteilijoiden haastatteluihin, mukana on kolme kirjailijaa. Chemi tarkastelee luovaa prosessia erityisesti oppimisen ja kehittymisen näkökulmasta ja tuo esiin luovan työn rationaalisia piirteitä, kuten halun ja päättäväisyyden sekä oman taiteenalan hallinnan. (Chemi 2014, 91.) Näyt-

tää siis siltä, että kirjoittamisen rationaalisen puolen korostaminen ei olekaan pelkästään suomalainen piirre, niin kuin toisinaan väitetään (esim. Ekström 2011, 195–196). Luterilaiseen perinteeseen liitetty kovan työn arvostus saa vahvaa tukea myös kansainvälisistä ja varsin tuoreista tutkimuksista.

Näiden kirjoittamisen rationaalisuutta vahvistavien tutkimusten rinnalle löytyy myös vastakkaisia väitteitä: kirjoittaminen on monimutkainen tapahtuma ja rationaalinen toiminta vain yksi prosessin osa. Csíkszentmihályi (1996, 61–63) esittelee prosessikuvauksensa ohella luovan persoonan piirteitä. Luova henkilö on hänen mukaansa moniulotteinen ja tarvitsee erilaisia vastakkaisia ominaisuuksia, esimerkiksi sekä leikkivän että kurinalaisen otteen. Csíkszentmihályin laajaan haastattelututkimukseen osallistui luovia ihmisiä eri aloilta, kirjailijoita oli mukana viisi. Heidän kommenttinsa tuovat näkyviin kirjoittamisen kaksi puolta. Esimerkiksi Anthony Hecht pitää runon kirjoittamista hyvin tietoisena toimintana, kun taas Mark Strand viittaa ideoiden tiedostamattomaan syntyymiseen (mt., 251–256). Kirjoittamiseen liittyy rationaalisen toiminnan ohella myös tiedostamaton, vaikeammin selitettävä puoli.

Doyle erittelee kirjailijoiden toiminnassa kaksi vuorottelevaa maailmaa: kirjoittamisen maailman ja fiktion maailman. Kirjoittamisen maailmalla hän tarkoittaa kirjoittamisen paikkaa: sekä konkreettista, eristäytynyttä tilaa että reflektiivistä ja määrätietoista toimintaa. Fiktion maailmaan ei kuulu reflektiivisyys, vaan ”kerronnallinen improvisaatio”. Jälkimmäistä Doyle pitää kirjoittamiselle paitsi

keskeisenä, myös aivan erityisenä luovan prosessin menetelmänä. (Doyle 1998, 31–36.) Waitman ja Plucker puolestaan sanovat kirjoittajan tasapainoilevan riskinoton ja turvallisuuden välillä. Kirjoittamiseen tarvitaan heidän mukaansa kaksi roolia. Luovan prosessin aikana kirjoittaja tuottaa raakamateriaalia, joka sitten alistetaan rationaaliselle analyysille ja muokkaukselle. (Waitman & Plucker 2009, 301–302, 308.)

Suomalaisista tutkijoista Pentikäinen tuo esiin autenttisuuden merkityksen. Hän pitää kirjoittajan ulkopuolelta tulevia valmiita näkemyksiä ja ohjeita autoritaarisina. Sen sijaan hän painottaa kirjoittamisen autenttisuutta ja siihen liittyvää henkilökohtaisten merkitysten muodostamista. Pentikäisen ajattelu poikkeaa työtä korostavasta puhetavasta. Hänen mukaansa kirjoittaminen on ennalta arvaamaton tila, johon liittyy ainutkertainen muutos: ”Kaikessa kirjoittamisessa on oikeastaan kysymys hiljaisuuden ja merkityksettömyyden tai tukahdutetun merkityksen muuntamisesta ääneksi.” Hän kritisoi erityisesti prosessikirjoittamisen ahdasta mallia ja pitää sen sijaan kirjoittamista tapahtumana, jossa henkilö, aika ja konteksti kohtaavat. (Pentikäinen 2015.) Tässä ajattelussa itseilmaisun ainutkertaisuus nousee keskiöön, hiljaisuus saa äänen, merkityksettömyys merkityksen. Aiemmin esittelemieni käsitysten reflektiivinen ja rationaalinen puoli jää taka-alalle.

LOPUKSI

Ilo, into ja nautinto näkyvät kirjoittamisen opiskelijoiden oppimispäiväkirjoissa monin tavoin. Olen tarkastellut niitä

kahden kategorian kautta, itseilmaisun ja kirjoittamistapah-tuman yhteisöllisten piirteiden näkökulmista. Itselle merki-tyksellisistä asioista kirjoittaminen, kirjoittamiseen uppou-tuminen ja kirjoittajana kasvaminen koetaan nautintona, mutta yhtä hyvin iloa tuottavat kirjoittamalla vaikuttami-nen ja kirjoittamisen opintoihin liittyvä vuorovaikutus.

Myönteiset tunteet liittyvät aineistoissani asioihin, jotka miellämme luovuudeksi. Luovan prosessin ja kirjoittami-sen tutkimuksista löytyy tukea kirjoittamisen tuottamalle mielihyvälle. Kirjoittamiseen liittyvät leikkisä ote, intohi-moinen asenne, rohkeat kokeilut ja ainutkertainen muu-tos (Csickszentmihályi 1996; Doyle 1998; Pentikäinen 2015; Waitman & Plucker 2009). Sen rinnalla tutkimukset osoittavat kirjoittamisen toisen puolen, johon liittyy suun-nitelmallinen ja kurinalainen työskentely (Chemi 2014; Csickszentmihályi 1996; Lubart 2009; Sawyer 2006, 2009; Waitman & Plucker 2009). On luontevaa, että opetuksessa on mielellään tartuttu tähän rationaaliseen puoleen, kirjoit-tamisen käytäntöihin ja eksplisiittisesti opittaviin asioihin (Ivanič 2004, 225–226). Kovan työn korostaminen on ollut niin yleistä, että Ekström (2011, 195–196) on nostanut sen yhdeksi luovuuden myytiksi.

Elbow (2007) toteaa, että omaan ääneen liittyvästä kah-desta ääripääkäsityksestä riippumatta käsite elää kirjoitta-misen opetustilanteissa. Itse hän haluaisi rakentaa kompro-missin näiden käsitysten välille ja tarkastella kirjoittamista molemmista suunnista, henkilökohtaisesti merkityksellise-nä kokemuksena ja sosiokulttuurisena tapahtumana.

Samaan tapaan ajattelen, että kirjoittamisen opetukseen mahtuvat sekä kirjoittamisen ilo että arkinen työ. Molem-mille löytyy tutkimuksellista taustatukea – miksi siis ko-

rosta vain toista? Kirjoittamiseen liittyvien käsitysten ei tarvitse riidellä, vaan niitä voidaan käsitellä toisiaan täydentävinä.

Oppimispäiväkirjoihin kirjatut, opiskelijoiden kokemukseen perustuvat ajatukset ovat arvokkaita eikä niitä kannata ohittaa. Ne ovat aitoja, kuhunkin hetkeen ja kontekstiin liittyviä kohtaamisia henkilön ja tekstin välillä. Jos kirjoittaminen tuottaa iloa ja onnistumisen kokemuksia, miksi se pitäisi latistaa korostamalla kovan työn osuutta luovassa prosessissa? Jos kokemus tiedostamattoman merkityksestä tai inspiraatiosta on olemassa, onko se tarpeen leimata myytiläksi? Aivan varmasti kirjoittamiseen liittyy muutakin kuin nautintoa, mutta eivätkö pienetkin iloa tuottavat asiat tai toisinaan romanttisilta vivahtavat ajatukset voi tarjota arvokasta tietoa ja ansaitse siten tulla kuulluiksi ja käsitellyiksi?

Oman kirjoittajuuden tutkiminen alkaa luontevasti myönteisten oppimiskokemusten kautta. Ilo ja inspiraatio saavat rinnalleen kullekin sopivia tekniikoita ja työkaluja, tapoja kohdata erilaiset kirjoittamistehtävät. Ilon ei tarvitse kadota, vaikka tietoisuus kirjoittamisesta kasvaa. Eikä liene ainakaan opettajan tehtävä olla tappamassa sitä iloa, vaan antaa kunkin opiskelijan löytää omat tapansa olla kirjoittaja.

ANNE MARI RAUTIAINEN *toimii kirjoittamisen yliopistonopettajana Jyväskylän yliopiston avoimessa yliopistossa. Hän valmistelee väitöskirjaa oppimispäiväkirjoista kirjoittamisen opintojen työkaluna.*

LÄHTEET

- Bennett, A. (2005): *The author*. Routledge. The New Critical Idiom. London.
- Chemi, T. (2014): *Creativity and Art*. In Chemi, T., Hersted, L. & Borup Jensen, J. 2014. *Behind the Scenes of Artistic Creativity*. Processes of Learning, Creating and Organising. Peter Lang AG, 31–146. New York.
- Csikszentmihályi, M. (1996): *Creativity: flow and the psychology of discovery and invention*. HarperCollins. New York.
- Doyle, C. L. (1998): *The Writer Tells. The Creative Process in the Writing of Literary Fiction*. 11 (1), 29–37. Taylor & Francis. London.
- Ekström, N. (2011): *Kirjoittamisen opettajan kertomus. Kirjoittamisen opettamisesta kognitiiviselta pohjalta*. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Humanities 160. Väitöskirja. Jyväskylä.
- Elbow, P. (2000): *Everyone Can Write. Essays Toward a Hopeful Theory of Writing and Teaching Writing*. Oxford University Press. New York.
- Elbow, P. (2007): "Voice in Writing Again. Embracing Contraries". *College English* 70 (2), 168–188.
- Haapaniemi, E. & Kuusela, M. (1989): *Kirjailijan työhuoneessa. Toimintatavat ja urakehitys kirjailijan ammatissa*. Gaudeamus. Helsinki.
- Hayes, J. R. & Flower, L. S. (1980): "Identifying the Organization of Writing Processes". In L. W. Gregg & E. R. Steinberg (ed.) *Cognitive processes in writing*. 3–30.
- Ivanič, R. (2004): "Discourses of Writing and Learning to Write". *Language & Education* 18 (3), 220–245.
- Lubart, T. (2009): "In Search of the Author's Creative Process". In S. B. Kaufman & J. C. Kaufman (ed.) *The Psychology of Creative Writing*. Cambridge University Press, 149–165. New York.
- Mälkki, K. (2011): "Theorizing the nature of reflection". Helsingin yliopisto. *Studies in Educational Sciences* 238. Väitöskirja. Helsinki.
- Pentikäinen, J. (2015): "Miksi minun piti kirjoittaa juuri ruusuista? Autoritaarisuus, autenttisuus ja autoetnografisuus kirjoittamisessa". *Ruukku* 4. <https://www.researchcatalogue.net/>

[view/136270/143802/0/0](#). (Luettu 3.3.2016.)

Sawyer, R. K. (2006): *Explaining creativity. The science of human innovation*. Oxford University Press. New York.

Sawyer, R. K. (2009): "Writing as a Collaborative Act". In S. B. Kaufman & J. C. Kaufman (toim.) *The Psychology of Creative Writing*. Cambridge University Press, 166–179. New York.

Svinhufvud, K. (2007): *Kokonaisvaltainen kirjoittaminen*. Tammi. Helsinki.

Tuominen, T. (2013): *Minusta tulee kirjailija*. Kansanvalistusseura. Helsinki.

Waitman, G. R. & Plucker, J. A. (2009): "Teaching Writing by Demythologizing Creativity". In S. B. Kaufman & J. C. Kaufman (ed.) *The Psychology of Creative Writing*. Cambridge University Press, 287–315. New York.

Risto Niemi-Pynttari

Luova kirjoittaminen ja kirjallisuusteoria

Luovalla kirjoittamisen paikka monissa yliopistoissa kuuluu kirjallisuuden opiskelun yhteyteen. Taideyliopistojen sijaan Englannin -kielisessä yliopistomaailmassa luovan kirjoittaminen sijoittuu pääosin kirjallisuuden opiskelun yhteyteen. Australiassa, Britanniassa, Kanadassa ja Yhdysvalloissa luovaa kirjoittamista opettavien yliopistojen määrä on valtava, pelkästään Britanniassa on kirjattu noin sata maisteriohjelmia. Miksi siis luova kirjoittaminen sopii humanististen aineiden joukkoon tiedeyliopistossa?

Luovan kirjoittamisen paikkaa on perusteltu tiedeyliopiston kannalta monin syin, mm. osana nykykirjallisuutta ja tekstien syntyprosessien tutkimusta. Näin se on liitetty osaksi humanistista asiantuntijuutta. Luovan kirjoittamisen opetusta tiedeyliopistossa on myös perusteltu luovan oppimisen ja persoonan kehityksen kannalta.

Luovan työskentelyn kannalta kirjallisuusteoriaa on pidetty usein lähes haitallisena. Silloin kun teoria on koettu turhaksi, määrääväksi ja se on usein sekoitettu kirjoittamisen metodiin. Kirjallisuusteoria on kuitenkin epäsuorasti taustalla varsinkin silloin kun yliopistollinen luova kirjoit-

taminen uudistuu. Uuskritiikki 1930-luvun Yhdysvalloissa, strukturalismi 1960-luvun Euroopassa ja 1980-luvun kulttuurintutkimus ovat vaikuttaneet taustalla siihen, miten ennen kaikkea työpajoissa on työskennelty.

Kirjallisuusteoria avaa sitä, miten kirjallisuus ja kirjoittaminen ymmärretään, niinpä teoria on usein mukana silloin kun perusteet muuttuvat. Tällä hetkellä uudistuminen näyttää koskevan subjektiivisista kokemuksien kontekstointiin, kirjoittajan sosiaalisen taustan esiin kirjoittamiseen. Tämä edellyttää kirjoittajalta ympärilleen katselua, ja sosiaaliset erot tunnistavaa tekstikommentointia.

Kirjoittamisen opettajien teoreettinen intohimo vaikuttaa siinä, kuinka kirjoittamista opetetaan ja tekstejä valmistetaan ja kommentoidaan. Pelkästään se, että Suomessa puhutaan luovasta kirjoittamisesta, kertoo englanninkielisen *Creative Writing*-termin vaikutushistoriasta. Tekstipajat, kirjoittamisen workshopit, syntyivät uuskriittiseen kirjallisuusteorian metodiin, lähilukuun liittyvästä innostuksesta, ja sitä sovellettiin myös ryhmätaisten kirjoittamisen tekstien kommentointiin. (Donnerly, 2010.) Lähiluvun metodi teki aikoinaan luovasta kirjoittamisesta yliopistollisen aineen.

Seuraavassa katsauksessa painotan kuitenkin uudempia kirjallisuusteoriaa. Nykyisellä teorioiden kentällä uusmateriaalisuus ja teorialaisten kielen materiaalisuudesta uudistavat ehkä voimakkaimmin kirjoittamisen käytäntöjä. Toisaalta kulttuurintutkimuksen myötä itseilmaisuuksiin liittyvät mahdollisuudet on ymmärretty uudella tavalla, kun subjektiivisuus paikannetaan laajempaan kontekstiin.

UUSMATERIAALISUUS

On yllättävää, että uusmateriaalisuuden nousuun antaa aiheutta digitaalinen kumous. Yleensä digitaalinen merkitystalous on liitetty immateriaalisuuteen, aineettoman kommunikaation tuotantoon. Samalla kuitenkin puhutaan digitaalisista tekstimassoista, aineistoista - eli teksteihin viitataan materiaaleina. Kirjoittajat voivat myös tunnistaa oman tai löydetyn kielen materiaalisuuksia.

Automaattinen kielen käsittely ei tee lukemisesta tarpeetonta, ja luonnollisten kielten kanssa työskentely edellyttää kielitajua, materiaalista näppituntumaa. Kirjoittamisessa huomio kiinnittyy siis kielen mikrotason materiaalisuuteen: käsityö (craft) ja digitaalinen tekstinkäsittely rinnastuvat.

Kirjoittamisen ja humanististen tieteiden suhdetta tarkastellut Paul Dawson (2005) katsoo, että kielen materiaalisuus, kielen käsittely kirjoittamalla, sisältää erityisen mahdollisuuden uudistumiseen koko humanistisella alalla. Kirjallisuustiede, jonka ansiot ovat tulkinnessa ja analyysis- sa, jää pakosta metatasolle, ellei siihen liitetä myös kielen kanssa toimimista. Kielellisen materiaalin käsittelytaidon esiin nostaminen esiin tulkinta- ja analyysitaitojen varjosta voi Dawsonin mukaan osoittautua merkittäväksi kään- teeksi.

Asiakirjoittamisessa tulkinta- ja analyysitaidot liittyvät tiedon tuottamiseen. Luova itseilmaisuu tuottaa tietoa kokemuksista, näitä molempia hallitsee informaation tuottaminen ja tiedon tulkinta. Materiaalin kanssa toimiminen kohdistaa huomion informaation sijaan kirjoittajan käsityöhön: ”Language is material in the sense that it has tan-

gible effects ...” sanoo David Bleich (2013).

Tällä tarttumisella siis päästään käsiksi kieleen tavalla, mihin tulkinta ja analyysi sellaisenaan eivät riitä. Metatason operoinnin lisäksi kirjoitettuun kieleen täytyy myös tarttua, sitä täytyy työstää ja muokata, saada ote materiaalisuuteen sitä käsittelemällä. Uusmateriaalisuuden teoria suuntaa kirjoittamista hyvinkin vivahteikkaaseen toimintaan kielen materiaalisuuden kanssa.

Kenneth Goldsmithin provokatiivinen *Uncreative writing* (2011) pyrki nimensä mukaisesti luovan kirjoittamisen käytäntöjen mullistamiseen. Goldsmithin mukaan kirjoitetun kielen digitalisoituminen kielen informaation välittämisen tehtävästään, hieman samaan tapaan kuin valokuva maalaustaiteen esittämisen tehtävästään, ja avasi esimerkiksi väreille materiaaleina.

Digitaalisen mullistuksen myötä puhetta kirjoitetaan, ja kielen sosiaalinen elämä tallentuu tekstivarastoiksi. Elävä puhe muuttuu tekstiaineistoiksi, joita voi käyttää ja muokata. Goldsmith kiinnitti kirjoittajien huomion löydettyyn kieliainekseen ja sen materiaalisuuteen.

Kieli on vapautunut tietoa kuljettavasta taakastaan, kommunikointityöstä ja merkitysten välittämisestä. Pelkkä informaation välittämiseen rajoittuneen kielikäsitteksen laajentaminen on ollut kirjallisuusteorian ytimessä siitä asti, kun Roman Jakobson toi esiin *poeettisen funktion* -käsitteen (1960). Kielen monenlaisten funktioiden joukossa juuri tämä poeettinen funktio kiinnittää huomion kieleen itseensä, voisi sanoa, sen materiaalisuuteen. Tavallisesti kielen ei-informoivan puolen käsittely liitetään vain runouteen. Laajemmin ajateltuna kielen äänteellisten, rytmisten ja graafisten ominaisuuksien huomioiminen on materiaa-

lin kanssa toimimisen taitoa, joka liittyy kaikkeen kirjoittamiseen.

Materiaalisuuden ja käsityön korostaminen luovan itseilmaisun sijaan osoittautunut hyödylliseksi kirjoittamisen pajoissa. Kirjoittajan on helpompi tunnistaa vieraasta kielialainesta kuin omaa, koska silloin oma sanottava ei nouse etualalle. Goldsmithin kielen materiaalisuutta korostavan ”uncreative writing” käytäntöjen eräs vaikuttaja on Timothy Meyers, joka painotti nimenomaan luovan itseilmaisun kieltä. Meyers kehitteli *(Re)Writing craft* (2005) teoksessa työtapoja, jossa kirjoittajia tekstejään työstämällä tutustuu oman kielsensä materiaalisuuteen ja samalla subjektiivisten kokemustensa sosiaaliseen kontekstiin.

STRUKTURALISMI

Luovuus ja itseilmaisuus eivät kuuluneet Euroopassa 1960-lopulla kehittyneeseen strukturalistiseen kirjallisuusteoriaan. Sen eräs teesi oli, että kirjailija ei luo teosta, vaan teos on systeemi joka luo kirjailijansa. Kirjoittajasta tulee kirjailija, kun hän oppii toimimaan kielisysteemissä, kun hän osaa sovittaa oman vapautensa tietyn tekstigenren vaatimuksiin. Sanataide voidaan nähdä kielisysteeminä, jonka mukaisen toiminnan kirjailijat opettelevat. Tämän vakuudeksi strukturalistit pystyivät osoittamaan, kuinka tekstilajinsa mukaista kirjailijuus on. Nuortenkirjallisuutta tekevä on, teostensa kautta, varsin erilainen kuin avantgardistinen kirjailija.

Strukturalismi vastusti yksilökeskeistä käsitystä kirjallisuuden tekemisestä: kukaan ei pysty tuomaan persoonal-

lisuuttaan kielisysteemiin (*language*), kirjoittajan oma ääni kuuluu vähemmän olennaiselle kielellisen elämän (*parole*) alueelle. Näin kieli ei ole niinkään väline suvereenien kielenkäyttäjien hallussa, vaan kirjoittaja on kielen hallussa. Kirjailija on eräs teoksen funktioista (Foucault, 2006).

Kirjailija, kuten muutkin kielisysteemissä toimivat, saavat toki luovan kokemuksen. Kieli antaa sen heille kielellisesti elävien (*parole*) ilmaisujen alueella. Mutta itse kieli, vaikkapa sanataiteen systeeminä, nähtiin niin paljon kirjailijaa suurempana voimana, että siinä tekijä on pelkkä mukana kulkija. Kertomukset ja runot rakentuvat kielellisten syvärakenteiden ohjaamina pikemminkin kuin kirjoittajien pyrkimysten ohjaamina. Kielelliset syvärakenteet löytyvät kaikista teksteistä (Greimas 1982).

Strukturalismin kannalta kirjoittajan tarkoituksilla ei ole merkitystä. Monet kirjoittajat kokivat tällaisen teorian lamauttavana, mutta toisaalta monet kirjailijat kokivat että strukturalismi auttoi laatimaan teoksista eheitä kokonaisuuksia.

Teoria tekstin syvärakenteista koettiin silloin käyttökel-poiseksi. Se auttoi kirjoittajia rakentamaan teosta sisäisesti jännitteiseksi kokonaisuudeksi. Näin huomio kiinnittyi kielelliseen rakenteeseen, jonka nähtiin rakentuvan vastapari-en mukaan. Voimien ja vastavoimien jännite oli draamassa helppo sijoittaa oppositiopareiksi, samoin henkilöiden pyrkimykset ja niiden esteet. Romaanin juoni, episodit, tapahtumat rakentuivat strukturalistista teoriaa soveltaen arkkitehtonisiksi kokonaisuuksiksi. Ja jopa yksittäinen runo – rakenne jossa ei ole kerrontaa, vaan ensi lukemalta toisistaan erillisiä säkeitä – voitiin sijoittaa vastakohtien kaavioon. Tällaisen nelikenttämallin pohjalta työpajassa saa-

tettiin käsitellä sitä, mikä runossa on välttämätöntä, mikä ei. Mikäli teos, runo, tai novelli on teoksena kokonaisuus, se on oma pienoismaailmansa, ja sen dynamiikkaa voitiin kehittää vastakohtien välisinä jännitteinä.

Strukturalismista vaikuttuneiden kirjoittamisen työpaikkojen työskentely jatkoi uskriteikin teoskeskeistä työskentelytapaa. Teoksen sisäinen, autonominen, jännitteiden ja balanssien testaus oli keskeistä, teosten yhteys sosiaaliseen elämään jätettiin ulkopuolelle.

POSTSTRUKTURALISMI

Poststrukturalistit osoittivat mielellään, kuinka strukturalistisilla oppositioilla toimivia ajatustottumuksia voidaan purkaa, ja avata konventioiden takaa hämmentäviä mahdollisuuksia.

Mitä merkitsee se, että ihminen laittaa paperin kirjoituskoneeseen ja alkaa kirjoittaa? Derrida (2005) väitti, että kirjoittaminen on eräs intensiivimmistä systeemeistä, missä ihminen ja kone sulautuvat yhteen. Varsinainen kone tässä systeemissä on paperi. Se on yksinkertaisin mahdollinen kone, ja kirjoituskone on paperin apuvälin, kuten Derrida osoitti. Paperille kirjoittaminen on Derridan mukaan olennainen osa kädellisen historiaa, jossa ihminen sulautuu koneeseen. Kyse on kädestä ja sormista, jotka kirjoitustehtävässään ovat muuttuneet eräänlaiseksi proteesiksi. Tällainen ruumiillisen puutteen jatke, proteesi, on väline joka laajentaa havaintoja ja aistimiskykyä sosiaalisessa ympäristössä.

Derrida osoitti, kuinka vanha ajatus kirjoittamisesta kaikille aisteille on lähtökohta, josta voidaan jatkaa. Moniais-

tinen kyborgi tuli kirjoittajan synonyymiksi varsinaisesti N Katherine Haylesin vaikutuksesta. Haylesin *Writing Machines* (2002) voidaan nyt nähdä ennakoineen kirjoittajan siirtymistä verkkoon.

Monimediainen luovuus ja verkkososiaalisuus olivat hänelle ennen kaikkea aistimiskyvyn laajentumia. Hayles'n kehittelyssä tuntuu olevan mukana uutuuden hurmaa uusien mahdollisuuden edessä. Verkon käyttö on rutinoitunut nopeasti, uusien medioitten käyttötavat kapeutuessaan rajaavat aistimaailmaa. Tämän myötä Hayles'n huomiot herättävät kysymään: miksi kamerat ja mikrofonit eivät vielä ole aistimisen laajentajia: miksi kirjoittaminen ei ole nostanut sosiaalista elämää uudelle tasolle. Hayles odotti ehkä, että rutinoitumista vastustava luovuus olisi vaikuttanut enemmän.

KULTTUURINTUTKIMUS

Kulttuurintutkimus avasi 1980-luvulla kirjallisuusteoriaan näkymät teoksen ulkopuolelle. Kirjoittamisen kannalta tämä merkitsi käännettä sosiaaliin konteksteihin: kirjoittajan taustoihin, elämäntilanteisiin ja niistä kirjoittamiseen. Suomessa tämä yhteiskunnasta kirjoittamisen käytäntö oli aiemmin liittynyt realismiin, ja käsitykseen että todellisuus on kaikille sama. Kirjoittajan ohjaaminen realismiin merkitsi kaikille yhteisen todellisuuskokemuksen vahvistamista. Kirjoittamisen praktiikkana se merkitsi valtavirrasta eriytyvien kulttuuristen piirteiden karsimista.

Realismin ja yhtenäiskulttuurin sidos oli selvä: kirjoittajakurssit, työpajat ja kommentointi vahvistaessaan realis-

mia poistivat eroja ja yhtenäistivät kokemistapaa. Varsinkin Yhdysvalloissa kirjoittamisen työpajat joutuivat kritiikin kohteiksi, yhteishengen vaaliminen merkitsi identiteetti-eroista vaikenemista. Kritiikin vaikutuksesta kirjoittamisen työpajoja kehitettiin kohtaamispaikoiksi (*contact zone*) joiden eräs pyrkimys oli sekä persoonallisuuden että erojen ilmi tuominen ryhmässä.

Kulttuurintutkimuksen esiin nostamat kulttuuriset kontekstit merkitsivät uudenlaista erilaisuuden esiin tuloa. Kirjoittajan subjektiivinen ja oma ääni ymmärrettiin aiempaa paremmin. Tästä kertoo omaelämäkerrallisen kirjoittamisen nousu, joka on luonteeltaan selvästi yhtenäiskulttuurin jälkeistä kerrontaa.

Omaa taustaansa tarkastellessaan, kirjoittaja voi sijoittaa itsensä yksilöllisen korostuksen sijaan myös sosiaaliseen taustaan ja elämäntapaan. Sosiaalisen kokemuspiirin alueella toimiminen, sosiaalisen elämän aisti, edellyttävät että kirjoittaja kiinnittää siihen huomiota. Kirjoittajat työskentelevät myös kirjallisten muotojen ulkopuolisilla alueilla, kielenkäyttö ilmaisee sosiaalisia kokemuksia.

Kielen sosiaaliset kieliopit, sosiolekit, korostuivat realistisessa kirjoittamisessa, niitä käytettiin murteiden tavoin henkilöhahmoja luonnehtimaan. Aiempaa vivahteikaampi kielen sosiaalisen käytön arsenaali tuli esiin *diskurssin* käsitteen myötä. Kielenkäytön tilanteet ja asiayhteydet tekevät ihmisen puheen skaalan huomattavan laajaksi.

Diskurssin käsite auttoi ymmärtämään kielen arkikäytön vivahteita teoreettisesti, sen vahvin alue oli nimenomaan kulttuuriset kontekstit. Diskurssin käsite romutti oletuksen ihmisen puheesta eheänä kokonaisuutena. Käännös sosiaaliin ja yhteiskunnallisiin konteksteihin merkitsi kirjoittajille

diskurssianalyysin tarjoamaa menetelmää puheen kuuntelemiseen.

Sosiaaliseen elämän kirjoittamiseen liittyy muuttunut kokemus yksilöllisyydestä. Erottautuminen, persoonallisuuden kehittyminen tapahtuu suhteessa sosiaaliseen kielelliseen ympäristöön, jossa kirjoittaja toimii. Persoonallinen tyyli, erottautuminen syntyy suhteessa muihin kielen käytön tapoihin.

EKSPRESSIIVINEN KIRJOITTAMINEN

Itseilmaisu, subjektiivisten kokemusten ilmaisu, omaelämän kertominen kuuluvat ekspressiivisen kirjoittamisen piiriin, jossa kirjallista tasoa olennaisempaa on ilmaismahdollisuus. Terapeuttisen kirjoittamisen genren teoreettiset juuret näyttäisivät olevan psykologiassa eikä niinkään kirjallisuusteoriassa. Oman identiteetin esiin kirjoittaminen ja uudistaminen, kyky ilmaista tunteita kielellisesti, mahdollisuus kehittää tunneälyä, kaikki nämä näyttävät olevan minä-psykologian aluetta.

Itseilmaisua korostava kirjoittaminen viittaa usein käsitykseen mielikuvituksesta jonka lähde on kirjoittajan mieli. Tämän seurauksena kirjoittaminen sisäistyy liikaa. Omavarainen mielikuvituksen käyttö ei huomioi sitä, miten kieli toimii ilmaisussa. Kekseliäisyyden ja mielikuvituksen varaan asettuminen ei ole hedelmällisin tapa kirjoittaa. Siksi jopa ekspressiivisen kirjoittamisen menetelmät ovat saaneet virikkeitä kirjallisuusteoriasta.

Mielikuvitus on usein metaforista toimintaa, jossa myös kieli itsessään toimii luovasti. Kokemus kuinka yl-

lättävät ja satunnaisen tavat yhdistää sanoja voidaan nähdä metaforisen kielen luomana mahdollisuutena. Paul Ricoeur'n *The Rule of Metaphor*, suuntasi huomion siihen, kuinka metafora on luonteeltaan lyhytikäisin kielellinen yhdistelmä. Se vanhenee, menettää tuoreutensa eikä ole enää käyttökelpoinen. Samalla metafora uudistaa itse itsensä, kirjoittajan kekseliäisyys on tiettyyn suuntaan hakeutumista, kielen tarjoamien löytöjen poimimista ja valikoimista. Kieli itsessään on uutta luovaa ja metaforiset kielileikit auttavat kirjoittajaansa esimerkiksi tunnistamaan emootioitaan.

Sosiaalisen elämän metaforat ovat usein tavallisia ja kuluneita kirjallisuuteen verrattuna. Ekspressiivisessä kirjoittamisessa huomio on kuitenkin siinä, että metaforassa on aina mahdollisuus kuvainnolliseen ja kätkeytyyn ilmaisuun. Kulunut kielikuva voi vaalia kirjoittajalle olennaista tunnekokemusta, niin että hän ei näe sitä fraasina.

Metaforatutkimuksen klassikko George Lakoff and Mark Johnson *Metaphors We Live By* (1980) vapauttaa metaforan pelkän kirjallisuudentutkimuksen kahleista ja käsittelee todellisuutemme metaforisuutta. He osoittivat metaforisuuden olevan yllättävän ruumiillista, arkikielen kuvainnollisuus tavallaan osoittaa kuinka ihmisruumis on kätkeytynä maailmaan ja ympäristöön, jonka havaitsemme.

Myös narratiivisuuden teoria laajentaa käsitystä itseilmaisusta. Oman tarinan on huomattu hahmottuvan laajempia tarinavarantoja muunnellen, jopa sisäisen tarinan hahmottaminen kuuluu tähän. Näin siis voidaan sanoa, että ellei kirjoittaja kehitä luovia taitojaan, hänen tarinansa on stereotyyppinen.

Sisäinen tarina (Hänninen, 1999) ja sisäinen puhe ovat

termejä, joiden avulla päästään tarkastelemaan mitä kirjoittaminen on silloin, kun kirjoitetaan omasta minuudesta. On osuvaa, että itseilmaisu -sana merkitsee itsen ilmi tuomista joko toisille - tai itselle.

Sosiaalinen tarinasto on periaatteessa rikas ja laaja, käytännössä hallitsevat mallit ovat kuitenkin stereotyyppisiä - ja ihmisen sisäinen tarinakin on henkilökohtaisesti vaalittu myytti. Nämä sankarit ja prinsessat tai heidän huolenpitäjänsä, vaikeuksien voittajat tai kaltoin kohdellut ovat nykyisiä malleja, jotka ovat usein ulkoapäin annettuja ja omaksi muuttuneita.

Pintapuolisin osa sosiaalista tarinavarantoa koostuu stereotyyppioista: mielikuvat menestyvistä ja luusereista, onnistujista ja epäonnistujista ovat näitä kaavoja. Ihmisessä itsessään kaavamaiset tulkinnat herättävät kokemuksen väärinymmärretyksi tulemisesta: hän on juuttunut sosiaalisen tarinavarannon köyhimpään osaan eikä tule kuulluksi. Niinpä silloin, kun kirjoittaja haluaa ilmaista itseään, hän pyrkii osoittamaan, että hän on paljon muutakin kuin mitä hänestä yleensä luullaan.

Narratiivinen teoria auttaa ymmärtämään, mitä on tämä halu tuoda itsensä ja oma tarinansa esille. Ekshibitionistinen itsensä ilmi tuominen ei lisää ymmärrystä, koska ymmärretyksi tuleminen on luonteeltaan kertomuksellista, jatkuvaa työskentelyä stereotyyppioita vastaan. Kertomisen parantavuus on narratiivisen teorian mukaan vääristyneen sosiaalisen kertomuksen muuttamista. Samoin henkilön sisäinen tarina, jota hän kertoo itselleen voi olla väärä ja haitallinen stereotypia.

Narratiivinen teoria osoittaa myös, että sisäinen tarina tai sosiaalinen mielikuva henkilöstä ei tapahdu vain vaih-

tamalla kuva ja ilme positiiviseksi. Sisäistämisen prosessi tapahtuu hitaasti, punoutuu kertomukseen, joka muuntuu, rikastaa persoonaa ja tulee monipuoliseksi stereotypian sijaan.

Kirjoittamisen teoria, narratiivisuuden ja kielen teorialat voivat olennaisella tavalla syventää niinkin välittömältä vaikuttavaa luovan ilmaisun praktiikkaa, kuin mitä ekspressiivinen kirjoittaminen on. Kirjoittaminen julkisena toimintana, yhteiskunnallisena ja sosiaalisena, nostaa esiin toisenlaisia käytäntöjä, Kieltä kuunteleva kirjoittamisen praktiikka on luonnostaan lähellä. Kaikilla näillä alueilla kirjallisuusteoriakin toimii. Vaikka olen pyrkinyt esittämään joitain reittejä, miten kirjallisuusteoria on kulkeutunut luovan kirjoittamisen käytäntöihin, tästä ei voi vetää sellaista johtopäätöstä, että kyse olisi teorian suorasta soveltamisesta. On tärkeä muistaa, että niiden välinen suhde on vapaa, eikä luovaa kirjoittamista yliopistossa voi pakottaa teorian alaiseksi.

Kirjallisuusteoria ja luovan kirjoittamisen praktikat sopivat rinnan. Mielestäni tämä osoittaa myös siihen suuntaan, että myös kirjailijaksi kehittymisen kannalta ammatillinen koulutus ei välttämättä ole se suunta, mistä löytyisi parhaat valmiudet tulevaisuuden uudenlaiseen kirjailijan työhön.

RISTO NIEMI-PYNTTÄRI on kirjoittamisen ja kirjallisuuden dosentti, lehtori, Taiteiden ja kulttuurin tutkimuksen laitoksella Jyväskylän yliopistossa.

LÄHTEET

- Bleich, David (2013): *Materiality of Language, Gender, Politics and the University*, Indiana University Press. Bloomington.
- Dawson, Paul (2005): *Creative Writing and the New Humanities*, Routledge. London and New York.
- deMan, Paul (1983): *Blindness and Insight, Essays in the Rhetoric of Contemporary Criticism*. University of Minnesota Press. Minnesota.
- Derrida, Jaques (2005): *Paper Machine*, Transl. Rachel Bowlby, Stanford University Press. New York.
- Donnerly, Diane ed. (2010): *Does the Writing Workshop Still Work?*, Multilingual Matters, London.
- Foucault, Michael (2006): ”Mikä on tekijä?”, suom. Markku Lehtinen, *Nuori Voima* 1/2006. Helsinki.
- Goldsmith, Kenneth (2011): *Uncreative Writing, Managing language in the digital age*, Columbia University Press, New York.
- Greimas, Algirdas Julien (1982): *Strukturaalista semantiikkaa* Suom. Eero Tarasti. Gaudeamus, Helsinki.
- Heyles, N. Katherine (2002): *Writing Machines* MIT Press, New York.
- Jacobson, Roman (1960): ”Jacobson’s functions of language” https://en.wikipedia.org/wiki/Jacobson%27s_functions_of_language (luettu 7.8.2016).
- Lakoff, George and Johnson, Mark (1980): *Metaphors We Live By*. University of Chicago Press. Chicago.
- Meyers, Timothy (2005): *(Re)Writing craft: Composition Creative Writing And The Future Of English*. Pitt Comp Literacy Culture, Pittsburgh.
- Ricoeur, Paul (1978): *The Rule of Metaphor: The Creation Of Meaning In Language*. Transl. Robert Czerny. University of Toronto Press. Toronto.

Annika Naski

ARVIO:

Jen Webb (2015) *Researching Creative Writing* UK.
Creative Writing Studies. Frontinus Ltd.

Jen Webb on luovan kirjoittamisen ja kulttuurintutkimuksen professori Canberran yliopistossa. Hän pyrkii luovan kirjoittamisen tutkimusta käsittelevässä kirjassaan osoittamaan, kuinka tutkimuskäytänteet voivat elävöittää luovaa kirjoittamista, kuinka taasen luovat mallit voivat elävöittää tutkimuksen tekemistä, ja kuinka oikeilla toimintatavoilla luova kirjoittaminen voi toimia tapana tutkia ja lähestyä ongelmia, ja jonka avulla voi löytyä vastauksia moniin kysymyksiin.

Jen Webb on myös runoilija ja novellisti. Hänen mukaansa jokainen luova kirjoittaja on tutkija. Luovat kirjoittajat, jotka ovat opiskelijoita tai tutkijoita kohtaavat vastakkainasettelun: heidän tulee vastata tärkeisiin tutkimuskysymyksiin ja toisaalta heillä on tarve tuottaa luovaa tekstiä. Nämä käyttävät erilaista ajatteluprosessia, käyttävät kieltä eri tavalla ja heidän kohderyhmänsä on eri. Toisaalta kirjoittajat olivatpa sitten tutkijoita tai luovia kirjoittajia, tutkivat ympäröivää maailmaa, sitä mitä me tiedämme tai emme tiedä ja sitä, miten me sen tiedämme, testaavat faktoja ja maalaisjärkeä, ja yrittävät saada selville sen, millä on merkitystä. Tämän kirja, kuten Jen Webb johdanto-osassaan to-

teaa, auttaa kirjoittaja-tutkijoita heidän työssään antamalla heille mallin siitä, kuinka rakentaa oma ”työkalulaatikko” helpottamaan luovaa työtä, tutkimuksen tekemistä, ja olemaan innovatiivinen. Kirjassa on paljon tietoa: se on hyvin suunniteltu ja selkeälukuinen. Oiva hakuteos niin opiskelijalle kuin tutkijalle.

Kirja on johdantoluvun jälkeen jaettu kolmeen osaan: tutkimuksen suunnittelu, tutkimuksen tekeminen ja materiaalista julkaisuun. Kirjan lopussa on laaja lähdeluettelo sekä lukijaa helpottamaan ovat avainsanat listattu ja selitetty. Kirja kertoo siitä, mitä tutkimuksen tekeminen on, mitä se voi merkitä kirjoittaja-tutkijoille ja miten he voivat toimia tutkijoina kirjoittamisen prosessinsa aikana.

Luovan kirjoittamisen jatko-opiskelijana pidän siitä, että Webb selventää, mitä tarkoittaa tutkimuksen tekeminen luovana kirjoittajana ja miten se voi rikastuttaa kirjoittamisprosessia. Webbin mukaan kolme seikkaa tutkimusprojektia aloittaessa ovat tutkimuskysymys, sisältö ja menetelmät. Tosin Webb toteaa, että nämä voivat myös nousta esille tutkimusprojektin edetessä luovassa prosessissa tai joskus itse tutkimusprojekti tai tutkimuskysymys voi löytyä kirjallisuutta lukemalla.

Tutkimuskysymyksen muotoileminen kuvataan seikka-peräisesti. Hyvän tutkimuskysymyksen tulee olla 1) selkeä ja täsmällinen, 2) relevantti eli tutkimuksen täytyy kiinnostaa myös muita kuin tekijää itseensä, 3) uutuusarvo, 4) tutkittavuus 5) toteutuskelpoinen.

Tutkimuskysymys tulee siis vastata mitä, miksi, miten tutkimusta tehdään. Lukijalle haastavampaa, vaikkakin tarkoin selitetty, on kirjan seuraavassa kappaleessa tarkastelun alla oleva osuus epistemologiset preliminäärit: aksiologia

(arvo-oppi, tutkimustyön eettiset ulottuvuudet), ontologia (olemassaolo) ja epistemologia (tieto-oppi). Tutkijan tiedonlähteitä ovat intuitio, auktoriteetti, logiikka ja empiirisyys.

Jen Webb käsittelee myös kahta tutkimusparadigmaa kvantitatiivista ja kvalitatiivista tutkimusta. Näistä kaikista hän antaa esimerkkejä ja viittauksia. Hän toteaa, että kukin tutkija käyttää kuitenkin itselleen ominaisia elementtejä, jotka eroavat toisen tutkijan samaisista (arvot, olettamukset, kiinnostuksen kohteet).

Tutkimuksen tekemisen prosessia ja menetelmiä käsittelevässä kappaleessa selitetään, miten tehdä valintoja eri tutkimusmenetelmien välillä ja miten tutkimus suunnitellaan sekä miten varmistetaan, että tutkimus on hyödyllistä ja validia. Olemassa on kolme eri tutkimustyyppiä, perus, sovellettu ja toiminnallinen, jotka ovat kaikki relevantteja ja sopivia luovan kirjoittamisen tutkimiseen. Valinta tutkimustyyppistä riippuu usein tutkijan tavoitteista tai tavoitelluista tuloksista. Graeme Sullivanin mukaan perus-sovellettu-toiminnallinen tutkimusmenetelmä on kirjoittaja-tutkijoilla ei-lineaarista käytäntöön perustuvaa, ”mielikuvituksesta tutkimusta”, joka toteutetaan luovan toiminnan kautta. Tämä tarkoittaa, että tutkimusprosessissa ei ole välttämättä syy-seuraus -logiikkaa, kuten tavanomaisemmassa tutkimuksessa.

Kirjan kakkososassa: ’Tutkimuksen tekeminen’, Jen Webb toteaa aluksi, että luova kirjoittaminen on hyvin vaativaa, kirjoittamisen tutkiminen on hyvin vaativaa; näiden kahden yhdistäminen voi olla valtavan rikas ja energiaa antava kokemus. Kuitenkin alut ovat vaikeita ja työskentelyn ylläpitäminen on vaikeaa. Vastassa on keskeytyksiä,

umpikujia, vääriä alkuja ja lopetuksia. Ottaessaan lähtökohdaksi kirjoittamisen tutkimuksena ja luovan kirjoittamisen tekniset ja esteettiset näkökulmat tutkimustyössä, Webb osoittaa, miten ne asettuvat tutkimuskysymykseen, menetelmiin, tutkimusalaan sekä keskusteluun luovuudesta. Hän tarkastelee seikkaperäisesti tutkimuksen etiikkaa viitaten tutkimusprojektissa mukana oleviin ihmisiin. Tutkimus ja ympäristö -kappaleessa Webb viittaa 'hyviin älylisiin tapoihin' ja kolmeen tutkimustapaan: 1) maailmassa olemiseen (fenomenologia); 2) maailmassa liikkumiseen (proprioception) ja 3) muiden kanssa olemiseen (participant observation). Kaikki kolme ovat tärkeitä elementtejä luovan kirjoittamisen ja kirjoittaja-tutkimisen projekteissa.

Kirjan kolmas osa 'Materiaalista julkaisuksi' käsittelee tutkimusmateriaalin hallinnointia, kirjoitusprosessia (tutkimusprojektin aikaista julkaisutoimintaa). Tärkeä on myös tietää, ketä varten tutkimus tehdään (kohderyhmä, yleisö). Jen Webb painottaa, että on tärkeätä ottaa huomioon, milloin julkaisee, mitä julkaisee ja missä julkaisee. Vastauksena kysymykseen, milloin kannattaa julkaista, Webb vastaa: ”Aloita julkaiseminen heti kun sinulla on jotakin sanottavaa. Aikainen julkaiseminen tutkimustyössä sallii tutkijan arvioida omaa tutkimustaan. Siinä on myös se etu, että tutkija kirjoittaa aikaisessa vaiheessa ja usein, jolloin ensimmäiset versiot tutkimuksesta auttavat tutkijaa vahvistamaan ajatteluaan, kehittämään analyysinsä ja työstämään monia tutkimuksen aikaisia seikkoja. Tutkimustyö saa tällöin myös tarkan ja kriittiseen tarkastelun ja riippumatonta palautetta arvioinnin ja toimitusprosessin kautta. Jen Webb toteaa myös, että jokainen kirjoitettu teos vaatii tietyn lukijan ja palvelee tiettyä tarkoitusta. Hän viittaa Roland Barthesin

lauseeseen: 'Kirjoittaminen tekee tiedosta juhlaa', tämä on seikka, jonka jokainen kirjoittaja-tutkija tulee muistaa!

Tämä kirja voi varmasti auttaa luovia kirjoittajia tekemään 'tiedosta juhlaa' heidän suunnitellessaan tutkimusprojektia. Kirja on hyvin jäsennelty ja kirjoitettu. Kirjassa annetaan myös hyviä esimerkkejä kirjoittajista ja kirjoista, jotka kuvaavat luovan kirjoittamisen tutkimisen prosessia ja kirjoittamista tutkimusprosessina. Kirjaa voi suositella kaikille tutkimuksesta kiinnostuneille kirjoittajille, niin aloitteleville tutkijoille (jatko-opiskelijoille) kuin myös pidemmälle ehtineille tutkijoille.

Maarit Nisu

ARVIO:

Welling, Tina. 2014. *Writing wild: Forming a Creative Partnership with Nature*.

New World Library. Novato, California.

Tina Wellingin osoittaa kuinka luovat ihmiset tarvitsevat luontoa, yhteyttä ”kesyttömän” kanssa; keho on linkki luovan mielen ja luonnon välillä. Hän kertoo miten kirjoittaja voi luontoretkillään hakea itselleen materiaalia kirjoitustyöhönsä. Wellingin näkemysten taustalla ovat muun muassa psykologiset lähtökohdat. Hänen teoksensa ei ole tieteellinen, vaan se on lähinnä kirjoittamis- ja elämäntapa-opas.

Wellingin *Spirit Walk* -menetelmässä on kolme vaihetta: 1) nimeäminen (*naming*), jonka tarkoituksena on ottaa aistit tietoiseen käyttöön, 2) kuvailu (*describing*), joka johdattelee aistien tuntemukset syvemmälle ja intiimimmälle tasolle ja 3) vuorovaikutus (*interacting*) ympäristön kanssa.

Wellingin lähtökohta vastaa mielestäni hyvin kirjoittamisprosessin kulkua ja sitä, miten esimerkiksi Olli Jalonen kuvailee kirjoittamisprosessiin liittyvää assosiointia väitöskirjassaan *Hitaasti kudotut nopeat hetket. Kirjoittamisen assosiaatiosta 1900-luvun suomalaisessa proosassa* (2006). *Spirit Walk* voi auttaa noiden prosessien liikkeelle lähdössä.

Welling vertaa menetelmäänsä siihen miten pieni lapsi

aloittaa suhteen luomisen ympäristöönsä nimeämällä ihmisiä ja esineitä. Myöhemmin lapsi alkaa tarkastella aistiensa avulla yksityiskohtia, jolloin hän kykenee erottelemaan asioita toisistaan. Sitten on vuorossa vuorovaikutus, yhteyden luominen vanhempiin, muihin ihmisiin ja nimettyihin esineisiin, vaikkapa leluihin.

Harvey Wiener kertoo teoksessaan *Any child can write* (2003), että lapsia voi kannustaa kuvailun opetteluun kaikenikäisille sopivilla vastaanvanlaisilla nimeämiseen perustuvilla harjoitteilla, kuin mitä Welling ehdottaa aikuisille. Wienerin harjoitteissa nimetään ja kuvaillaan ympäristössä tarkasteltavia kohteita kaikilla aisteilla tehtyjen havaintojen perusteella. Minkä värinen esine tai olento on, miten se toimii, miltä se kuulostaa, tuoksuu ja tuntuu kosketuksessa.

Wellingin mielestä sama nimeämisen, kuvailun ja vuorovaikutuksen ketju jatkuu aikuisuudessa. ”Sitä minkä voimme nostaa tietoisuuden valoon, voimme käyttää elämäsämme. Se mikä jää piiloon alitajunnan pimeyteen, käyttää meitä.” Welling uskoo, että me voimme yksinkertaisilla kirjoitusharjoituksilla työstää ratkaisuja sisäisiin ongelmiin, kunhan tiedostamme ne. En tarkastele tässä yhteydessä Wellingin menetelmää sen mahdollisten terapeuttien vaikutusten valossa, vaan ainoastaan luovuuden herättelyn ja ideoiden tuottamisen näkökulmasta.

Welling antaa tarkat ohjeet ja perustelut *Spirit Walk* -retken eri vaiheille:

1) *Havaintojen nimeäminen* ”Mene ulos, pihalle, puistoon, luontoon, ja aikasi käveltyäsi asetu aloillesi. Tee muistiinpanoja (vaikka vain sanalista) siitä mitä näet, kuulet, kosketat, maistat ja haistat.” Welling toteaa, että käytämme tietoisimmin näköaistia. Makuaisti puolestaan on

lähimpänä vaistonvaraista aistimusta. Kun keskitymme aistimuksiimme, pääsemme yhteyteen ympäristömme kanssa. Kirjoittaminen sitoo sisäisen ja ulkoisen ympäristömme yhteen: tietoisuus kehostamme ja maailmasta muuttaa kokemuksen sanoiksi.

2) *Yksityiskohtien kuvailu* Jatka matkaa ja pysähdy, kun siltä tuntuu. Valitse tarkasteltava kohde, esimerkiksi kivi tai varpu, jota voit kosketella. Tutki sitten kaikkia aistejasi käyttäen valitsemaasi kohdetta ja kirjoita havaitsemasi yksityiskohdat ylös. Huomioi myös kehosi tuntemukset, esimerkiksi tunnetko olosi mukavaksi, miten hengität ja niin edelleen. Tuntemuksia ei arvioida mitenkään, ne vain merkitään muistiin sellaisinaan.

Muistiin kirjoitettujen havaintojen luettelo on luovan työskentelyn raakamateriaalia. Kirjoittaminen toimintana liittää meidät kehollisesti paikkaan ja aikaan, johon olemme saaneet yhteyden aistien kautta. Nimeäminen ja kuvailu auttavat meitä käyttämään aistejamme sekä organisoidaan tarjolla olevan tiedon ja havaittavat asiat. Elämyksen jakaminen osiin, eli yksityiskohtien tarkastelu, auttaa sen vastaanottamisessa.

3) *Vuorovaikutus luonnon kanssa* Jatka matkaasi tietoisena aistimuksistasi, kehostasi ja luonnosta ympärilläsi, sekä niistä tunteista joita koet siinä. Kulje kunnes huomaat jonkun muiston heräävän tai kunnes joudut jonkun tunteen valtaan tai kunnes huomaat pohtivasi jotain taakse jäänyttä tapahtumaa.

Luontohavainnot voivat Wellingin mukaan linkittyä salamannopeasti alitajunnasta nouseviin muistoihin, tunteisiin ja unelmiin, joista omat tarinamme syntyvät. Tiedostetut tarinat kirjoitetaan muistiin saman tien, ja niitä voi

analysoida myöhemmin.

Spirit Walk -retken havaintojen teon voi viedä vielä järjestelmällisemmälle tasolle esimerkiksi tarkkailemalla (vaikapa useita kertoja saman päivän aikana) erikseen ilma-, maa-, tuli- ja vesielementtejä seuraavaan tapaan:

- Ilma: Millaisia ääniä tuulen mukana kantautuu? Miltä suunnalta tuulee? Onko ilmassa tuoksua? Tuntuuko ilma iholla kostealta vai kuivalta?
- Maa: Onko maanpinta jässä, märkä tai kuiva? Mitä kukkia kukkii? Miltä kivet ja kasvit tuntuvat kädestä?
- Tuli: Millä suunnalla aurinko tai kuu ovat? Mikä kuun vaihe (uusikuu, puolikuu, täysikuu jne.) on menossa?
- Vesi: Onko lehdillä kastepisaroita? Onko taivaalla pilviä ja ilmassa kosteutta? Tuntuuko jollain suunnalla veden tuoksu?

Elementtien kohdalla mainitut esimerkit ovat melko arkisia ja tavanomaisia. Tuli-elementtiä voisi täydentää harvinaisemmilla ja voimakkaammilla ilmiöillä: ukonilma, haloilmiöt, revontulet ja auringonpimennys. Myös vesielementtiin olisi luonnossamme paljon lisättävää, esimerkiksi vesistöt niihin liittyvine aaltoineen, virtoineen ja äänineen.

Kirjoittajan olisi hyvä heittäytyä hetkeen havainnoimaan ja tekemään muistiinpanoja, silloin kun pääsee harvinaisen ilmiön äärelle. Olen itse harmitellut jälkepäin, etten tarttunut kameran lisäksi myös kynään 24.6. 2014, kun laaja ja koko aurinkoisen päivän kestänyt haloilmiö vangitsi huomioni.

Wellingin mukaan *Spirit Walk* -retkiin liittyvät oivallukset ja prosessit, parhaimmillaan syvät elämäkokemukset, antavat kirjoittajalle valmiuksia kuvata täydesti aitoja, omakohtaisia ja autenttisia näkökulmia elämästä. Sen sijaan, että kirjoittaja vain kuvailisi näkemäänsä, hän voi antaa kokemuksen vaikuttaa ja sekoittaa henkilökohtaisiin tarinoihinsa.

Wellingin teos ei hurmannut minua tyylillään, jossa asioita yksinkertaistettiin ja toistettiin tarpeettomasti. Menetelmän omakohtainen kokeilu (vapaasti soveltaen) osoitti sen kuitenkin varsin toimivaksi. Luonto tukee kirjoittamisen eri vaiheita monipuolisesti tarjoamalla paljon aistittavaa keskittyneelle työskentelylle ja toisaalta rauhallisen, arjesta irrottavan ympäristön silloin, kuin kirjoittaja haluaa antaa ajatustensa ja assosiaatioidensa virrata vapaasti.

Mirka Korhola

ARVIO:

Tapani Kilpeläinen: *Silmät ilman kasvoja. Kauhun filosofiana.*
Niin&Näin 2015.

Tapani Kilpeläisen teoksen ydin on kysymys tietoisuudesta, joka osoittautuu myös kauhukokemuksen ytimeksi. Inhimillinen tietoisuus tuottaa varsinaisen kauhun, vaikka pelko voisikin olla vaistonvaraista. Kilpeläisen lähestymistapa kauhuun ei ole (lukijan onneksi) kirjallisuushistoriallinen, psykoanalyttinen tai genreteoreettinen, vaan eettis-filosofinen ja sellaisena äärimmäisen kiinnostava. Se vie huomion sinne, missä kokemus ja kirjallisuus syntyvät, ja vaikkei Kilpeläinen siitä puhukaan, on hänen teoksensa ajatuksia herättävä ja innostava myös kirjoittajan näkökulmasta. Minusta Kilpeläisen teos on omiaan syventämään ymmärrystämme paitsi kauhun lukijoina, myös sen kirjoittajina.

Alkajaisiksi Kilpeläinen jakaa kauhun turvalliseen ja paranoidiin, ja näistä paranoiדי on juuri sellaista kauhua, joka tuomitsee kokijansa loputtomaan ajatteluun. Siinä tietoisuuden aikaansaannokset kuten seksuaalinen normi, yhteiskuntajärjestys ja käsitys mielenterveydestä muuttuvat epäilyttäviksi, vieraiksi ja vaarallisiksi. Paranoiדי kauhu ei myöskään tuo helpotusta loppuratkaisun muodossa. Koska tietoisuus joutuu koetukselle sekä henkilöhahmojen että lukijan (ja väittäisin että myös kirjoittajan) tasolla, ei

ole mielekästä määrittää kauhua vain sen herättämän tunteen perusteella, niin kuin kauhua luokiteltaessa on ollut tapana tehdä. Tunnepitoinen reagoiminen kauhuun ja sen sisältämään pessimismiin ylipäättään vaikuttaa kirjoittajan mukaan filosofisessa mielessä turhalla: ”Jos asiat ovat huonosti, ne ovat huonosti. Ne eivät muutu huonoiksi siksi, että joku toteaa tilanteen.” Tässä mielessä Kilpeläinen katsookin kirjansa olevan pessimistisen filosofiapaperinteen perillinen.

Koska kauhu on yhteydessä tietoisuuteen, se on tavalla tai toisella yhteydessä myös etiikkaan ja eettiset kysymykset nousevatkin Kilpeläisen teoksessa moneen kertaan esille. Moraalinen kauhu onkin yksi kauhun perusmuodoista, sanoo Kilpeläinen. Yksinkertaisimmillaan tämä tarkoittaa juonenrakentamisen tasolla sitä, että ”[y]ksilö kuvittelee olevansa jotakin, mutta paljastuu toisenlaiseksi kuin oli luullut”. Esimerkiksi Oidipus tekee parhaansa välttääkseen isänsä murhan ja äitiinsä sekaantumisen, mutta hänen kykynsä välttää nämä tapahtumat ovat riittämättömiä. Moraalinen kauhu kasvaa sitä mukaa, kun päähenkilön taito hallita omaa elämäänsä vähenee. Kilpeläinen peilaa ajatuksiaan usein Paul Santilliin, jonka mukaan ”[k]auhu herää, kun ihminen kohtaa maailmassa olemisessaan tason, jota ei voi laskea kulttuurin piiriin mutta joka on olemassaolossa aina läsnä [...]”. Tämän ajatuksen kehittäminen ja inhimillisen tietoisuuden rajojen etsintä on mielestäni kirjan parasta antia.

Kilpeläinen huomauttaa osuvasti:

Valmiiksi pyykättyyn hierarkiaan perustuvat selitykset, joiden mukaan kaubun leimaama maailmankokemus olisi muita syvempi tai aidompi, eivät kelpaa, ellei pystytä osoittamaan,

miksi kauhukokemus todella olisi syvempi tai aidompi, ja se puolestaan edellyttäisi, että erilaiset eksistentiaaliset kokemukset voitaisiin panna arvojärjestykseen muutoin kuin mielivaltaisin perustein. (Kilpeläinen 2015, 34.)

On siis tärkeää, että on olemassa muutakin kuin kauhukokemusta ja –kirjallisuutta, sillä kauhukin on suhteellista. Se on kauhua vain suhteessa johonkin muuhun: ”[...] outo on olemassa vain tutuksi myönnetyn rinnalla.” Minusta lukijana, kokijana ja kirjoittajana tuntuu selvältä, että kulttuurin ja kielen ulkopuolelle jää aina väistämättä jotakin. Tietyt kokemukset tuntuvat olevan samanaikaisesti sekä totta että epätotta: totta kokemuksen tasolla, mutta epätotta siksi, ettei kielestä tai kulttuurista löydy niille vastinetta.

Mielenkiintoista on se, miten Kilpeläinen muotoilee ajatusta maailmasta ilman meitä. Kauhua herättää maailma, jonka ihminen ymmärtää olevan olemassa ilman häntäkin, maailma, joka on jollakin tavalla ei-inhimillinen. Tämä on juuri kokemusta siitä, mitä jää inhimillisen kulttuurin ulkopuolelle. Kauhulla on oma, usein helposti tunnistettava ja vakiintunut kuvastonsa, jonka avulla se yrittää kuvata tätä sanatonta ulottuvuutta.

Kilpeläisen mukaan kauhu on filosofisimmillaan ehkä juuri siksi, ettei se vaikuta kovin filosofiselta. Kauhu on usein kaavamaisista ja näkökulmaltaan suppeaa, mutta silti se nostaa esille ongelmatilanteita, joille pitäisi tehdä jotakin. Kilpeläinen katsoo, että nämä ongelmat ovat yhteiskunnallisia ja filosofisia kysymyksiä, ja että kauhufiktio kaavamaisuus pyrkii paljastamaan maailman kaavamaisuuden eikä yksilön tukahdutettua viettienergiaa kuten psykoanalyttinen suuntaus tulkitsee.

Psykoanalyttiset kauhutulkinnat joutuvat pimeine haluineen Kilpeläisen kritisoitaviksi, koska tiedostamattoman käsite sinänsä on ongelmallinen. Tiedostamaton on lopulta kulttuurinen rakennelma, ja se sisältää kulttuurin sinne asettamia oletuksia: ”Toiseus voidaan tietenkin ottaa annettuna, mutta ehdotonta toiseutta ei voi olla olemassa, tai jos se todella on ehdottoman toista, siitä ei voida tietää mitään.” Psykologisten näkökulmien korostaminen kauhun kirjoittamisessa ja lukemisessa siirtää mielenkiinnon pois kauhun taiteellisista, eettisistä ja yhteiskunnallisista ulottuvuuksista. Saman voivat tehdä myös ylilyönnit kauhun vertauskuvallisessa tulkinnassa.

Kauhua on mahdollista tulkita vertauskuvallisestikin, esimerkiksi Karl Marx on käyttänyt vampyyria kuvaamaan ihmisten välisiä valtasuhteita *Pääoma*-teoksessaan. Kuitenkin sellaisten kauhuklassikoiden kuten Bram Stokerin *Draculan* ”ympäriälle on kasvanut allegoristen ja symbolisten tulkintojen räme”. Kilpeläisen mukaan ”[v]ampyyri on metafora koska siitä tehdään metafora: teksti ei enää kerro ensisijaisesti itsestään”. Oletus syvätason olemassaolosta on kuitenkin syntynyt jo valistuksen aikana, koska luonnon-tiede ei tunnusta vampyyria todelliseksi.

Edellä mainitusta syystä minustakin on mielenkiintoisempaa tutkia kauhua filosofian tai kirjoittamisen näkökulmasta kuin aina vain tekstianalyysin lähtökohdista käsin. Kuten Kilpeläinen asian muotoilee: on mielekkäämpää etsiä kysymyksiä kuin vastauksia. Tähän liittyy myös se, että filosofian ja varsinkin kirjoittamisen tutkimuksen kohteena on enemmän prosessi kuin lopputulos.

Vaikka Kilpeläinen kyseenalaistaakin tunteeseen pohjautuvan genremäärittelyn, hän käyttää paljon sivutilaa ja läh-

teitä pohtiessaan sitä, miten kauhu vaikuttaa lukijaansa ja mikä siinä kiehtoo ja koskettaa näiden lähteiden mukaan ja miksi nämä lähteet vievät harhapoluille. Noël Carrol kauhun paradokseineen tuntuu olevan Kilpeläisen pääasiallisena silmätikkuna. Kauhun paradoksi tarkoittaa sitä, että kauhu on toisaalta inhottavaa ja toisaalta vetovoimaista. Kilpeläinen huomaa paradoksin sisältävän sellaisen oletuksen, että kaikki kokisivat kauhun aiheuttamat fysiologiset reaktiot samanlaisina: ”Kun kysytään, miksi kauhua harrastetaan, on myös kysyttävä, mitä oletetaan, kun vastauksia etsitään.”

Toisaalta, kahlatessaan tämän loputtomalta tuntuvan ajattelijajoukon vieläkin loputtomammilta tuntuvien ajatusten virrassa (vastavirtaan tietenkin) Kilpeläinen virittää jännitettä kuin kauhuromaania kirjoitettaessa: mihin ihmeeseen tämä kaikki oikein johtaakaan? Joskus teoreettinen ajatustenvaihto on jo sinällään riittävää synnyttämään lukijassa piinaavaa kauhuntunnetta. Onneksi löytyy sellaisiakin ajattelijointa, joita Kilpeläinen löytää oman ajattelunsa tueksi, ajattelun, joka tavalla tai toisella heilahtaa sivuun ihmiskeskeisyydestä. Ehkä taiteen tai varsinkaan spekulatiivisen fiktion tarkoitus ei ole pystyttää suojamuureja inhimillisen mukavuusalueen ympärille tai keskittyä pelkäämään inhimilliseen kokemukseen ja olemassaoloon.

Silmät ilman kasvoja -teoksen mielenkiintoisuus johtuu mitä suurimmassa määrin sen eettis-esteettisestä näkökulmasta:

Kun ihminen törmää hirviöön, joka seisoo hänen päämääriensä tiellä, hän näkee eettisesti ja esteettisesti vastanmielisen olennon. Kun hirviö törmää ihmiseen, se saattaa nähdä eetti-

sesti ja esteettisesti vastenmielisen olennon. Ja se saattaa olla oikeassa. (Kilpeläinen 2015, 74.)

On hieman mielenkiinnontonta seurata, kun kirjoittaja mittelee erilaisten kauhutunteilijoiden kanssa, tai niiden kanssa, jotka mieltävät kauhun vellovaksi viettimereksi ihmisen ytimessä. Tai varsinkaan niiden kanssa, jotka pyrkivät selvittämään mitä voi tai ei voi olla olemassa. Mielenkiintoinen sen sijaan on näkemys, jonka mukaan kauhun hirviö on esteettinen ja samalla eettinen keino haastaa luonnollisiksi väitetyt kulttuuriset kategoriat. Tämä on kauheaa siksi, ettei ihmisen pyrkimyksien esteenä olevaa hirviötä voi tuomita pahaksi, koska valmista moraalikehystä hirviölle ei ole. Tulkitsen tämän johtuvan siitä, ettei tiedetä, valitseeko hirviö tekonsa vai ei, jolloin ei tiedetä, onko hirviö tietoisesti eli syyntakeellisesti väkivaltainen vai ei. Kilpeläinen toteaa, että ”[m]aailma ilman moraalia on maailma ilman meitä”, mikä ei silti tarkoittane, ettei se olisi ihmisten maailma.

Kilpeläisen kauhunäkemyksen voisi tulkita seuraavasti: kauhu on ihmisen suhdetta itseensä ja maailmaan, sekä sitä, että jotain ratkaisevaa noista suhteista puuttuu. Kun maailma alkaa tuntua vieraalta (unheimlich), on ihminen silloin ilman sitä maailmaa, johon hän on tottunut. Toisaalta ihmiselle saattaa valjeta, kuten H. P. Lovecraftin tarinoissa, että hän on valloittanut ympäristönsä vain pinta-puolisesti. On mahdollista, että luonnossa piilee voimia, jotka pystyvät tuhoamaan ihmislajin. Kilpeläisen mukaan ”ihminen on yhtä aikaa oman kauhunsa syy ja kohde”.

Kilpeläinen myös toteaa Dylan Triggsin vedoten, että ihminen tulisi toimeen ilman itseään, siis ihmiskeho toimisi

ilman minuutta samalla tavoin, kun on olemassa historia ennen nykyhetkeä. Kehkeytyminen ihmisyksilöksi tai ihmislajiksi vaatii erontekoa inhimilliseen ja ei-inhimilliseen:

Jotta ihmisyksilö voisi olla olemassa, tarvitaan ensin jotakin persoonatonta ja elävää eli elävä ruumis. Trigg tunnistaa tilanteesta paradoksin: yhtäältä ruumis mahdollistaa ihmisen henkilökohtaisen kokemuksen toimimalla kaiken subjektiivisen kokemuksen viitepisteenä, mutta toisaalta ruumis edeltää subjektia ja on niin ollen uhka sille. (Kilpeläinen 2015, 139.)

Jos ajatellaan, että ihmisen ero muihin eläviin olentoihin nähden on jokseenkin keinotekoinen, silloin ero on keinotekoinen myös suhteessa mahdollisiin olentoihin esimerkiksi ulkoavaruuden olentoihin tai kauhun mielikuvitusolentoihin. Vielä pidemmälle vietyä elämän ero kuolemaan nähden on keinotekoinen, koska elämään on jo valmiiksi sisältyneenä kuolema.

Zombiapokalypsin, siis maailmanlopun aikainen tai sen jälkeinen maailma on maailma ilman ”meitä”, meitä jotka huolehtisimme toinen toisistamme. Se, että maailma on vihamielinen ihmistä kohtaan, on Kilpeläisen mukaan yksi kauhutaiteen lähtökohdista. Vahvasti poissaolevan oloinen zombi on tavallaan vailla itseään, vieraantunut sekä itsensä että ympäristöstään. Zombi onkin toisinaan luettu vampyyrin tavoin kapitalismin aiheuttaman vieraantumisen tuotteeksi. Kilpeläinen kuitenkin huomauttaa: ”Myös zombeja on tulkittu muistamatta, että zombi on ensisijaisesti zombi, ei raunioitumista, sosiaaliluokka tai poliittisesti korrekki väkivallankohde.” Lajityyppiin kuuluu, että ne, jotka pyrkivät selviytymään zombiepandemiasta, ovat suu-

rempi uhka itselleen kuin varsinaiset zombit. Vihamielisessä maailmassa zombit vihaavat ihmisiä ja ihmiset zombeja, ehkäpä myös ihmiset toinen toistaan ja itseään.

Minusta zombi on eräänlainen filosofinen hämmennyksen aiheuttaja, joukko kysymyksiä vailla vastauksia, joukko toisiinsa yhdistyneitä eroja. Zombi on ihminen ja epäihminen, samanaikaisesti elävä ja kuollut. Zombi käyttää ravinnokseen toisia eläviä olentoja ja on taipuvainen vihamielisyyteen. Herää väkisinkin kysymys, millä tavoin zombi eroaa ihmisestä.

Lopuksi Kilpeläinen ottaa esille sen, ettei kauhussa kauhistuttavinta ole kuolema, vaan olemisen merkityksettömyyden mahdollisuus. Merkityksettömyys, Emmanuel Levinasin filosofiaa kehitellen, on jotakin kuolematonta: ”Kansanmurhan tapaisten hirmutekojen analysoimiseen ja tuomitsemiseen on olemassa olletikin riittämätön viitekehys, mutta merkityksettömyydelle ei mahda mitään.” Toisaalta kuolema on kauhea, koska se on uhka identiteetille. Vaikka ihmisen minuus olisikin mielikuvituksen ja keino-tekoisten erojen tuotetta, on minuuden menettämiseen kohdistuva tuska kuitenkin todellista. Tämä johtaa siihen, mistä Kilpeläinen lähti alun perin liikkeelle, eli kauhusta inhimillisen tietoisuuden tuotteena. Tästä johtuen kauhu kytkeytyy myös ihmisen pyrkimykseen päästä eroon kauhua tuottavasta tietoisuudestaan. Ja se kytkeytyy tietoisuuden kykyyn ymmärtää, että myös tietoisuuden ulkopuolella on jotain.

SCRIPTUM Publications of Writing Research is a refereed, open access publisher of scholarly articles in Creative Writing Studies. Articles or monographs will be published in Finnish or in English. The Publisher is Jyväskylä University Department of Arts and Culture Studies.

THE EDITORIAL BOARD OF SCRIPTUM

Vasilis Papageorgiou, Prof. Linneus University Comparative Literature, Creative Writing and theory

Juhani Ihanus, Docent, University of Helsinki, poetry therapy

Orhan Kipcak, Prof. FH Joanneum, University of Applied Sciences, Garz. Media studies

Päivi Kosonen, Docent, University of Turku, autobiographical studies

Johanna Pentikäinen, PhD. University of Helsinki, pedagogy of creative writing, artistic research of literature

Jarmo Valkola, Prof. University of Tallin, Media writing and adaptation studies

Editor-in-Chief:

Risto Niemi-Pynttari, Docent, University of Jyväskylä, Poetics and social media writing

creativewritingstudies@jyu.fi

